

認識の変容にかかわる学習論の考察

—J.メジローの変容的学習論からG.ベイトソンを読む—

安川 由貴子

Consideration on Transformative Learning Theory:
Reading G.Bateson from Transformative Theory by J.Mezirow

Yukiko YASUKAWA

はじめに

私たちは、日々の生活の中で、物事に対する考え方や認識を無意識的にあるいは時には意識的に身につけ、また変化したり変化させたりしている。これは、知識や技術の理解や習得と同時に並行的に無意識のうちに行為されることもあれば、認識そのものを振り返ることが意識しながら行為されることもある。人が「生きる」ということや「学ぶ」ということを考えるとき、単に知識や技術の理解や習得の次元のみならず、物の見方や認識の仕方の次元もまた同時に考えることは重要である。本稿では、学習を認識の形成や変容に関わるものとして捉えていく。

ベイトソン (G.Bateson) という思想家は、西欧近代主義的な二元論や単純化のパラダイムに批判的で、複雑性を包含した、精神と身体をトータルに捉えるような一元論的なパラダイムを提唱したことでよく知られている。私たちの生きた世界に広がる複雑な相互作用のネットワーク、「結び合わせるパターン(the pattern that connects)」を探究しながら、生物学、文化人類学、精神医学、心理学など、超領域的に闊歩した思想家である。ベイトソンは、「学習とコミュニケーションの階型論」で、コンテクストのもつ論理階型に従ってゼロ学習から学習Ⅳまでの階型を提示している。彼は、習慣などが形成されていくプロセス（「学習することを学習する」階型）を学習Ⅱとし、この学習Ⅱで習得された前提やシステムそのものが修正されるような変化を学習Ⅲと呼ぶ。そして、この学習の矛盾を「ダブル・バインド」として捉える。ダブル・バインドと矛盾は同義語として捉えることはできないが、私たちは日々、様々な矛盾を抱えて生きており、実際そこからなかなか抜け出せない存在でもある。しかし、それらの矛盾に正面から向き合うことによって、そこに関わる自己の関係が組み替えられ認識が変容し、新たに生きていける可能性もまた生まれてくる。ベイトソンの学習論は、認識の変容に関わってくるものであり、筆者はこれまで、ベイトソンのコミュニケーション論を中心に、私たちの生の変容を生涯学習の中で捉えていこうと試みてきた。

他方、学習論をめぐる議論は様々であるが、特に、認識の変容に焦点を当てた学習論としては、生涯学習の分野では、1980年代のアメリカを中心としたアンドラゴジー論の流れの中に位置づくJ.メジロー (J.Mezirow) の変容的学習論やP.クラントン (P.Cranton) の理論、D.ショーン (D.Schön) の省察的学習論、P.フレイレ (P.Freire) の意識化の理論が主として挙げられる。これらは、それぞれに影響しつつ、人間の解放や自己決定学習、意識変容の学習論を構築

しようとしてきた理論家である。その中でも、メジローは、「変容的学習(transformative learning)」理論を提起し、学習のダイナミクスとして、意味を作っていく(Making Meaning)側面に注目し、私たちはどのように経験を理解するか、意味パースペクティブを形成し、変容させていくかに焦点を当てて、成人の学習を捉えていこうとした理論家である。メジローは、ハーバーマス (J.Habermas) をはじめとしてショーンやブルックフィールド (S.Brookfield) など、様々な理論家の影響を受けているが、ベイトソンの理論からも影響を受けている。また、メジローについての先行研究については、様々な角度から行われているが、ベイトソンとの関連で言及した研究は、管見の限り見当たらない。

そこで、本稿では、アメリカの成人教育学者で、成人の学習における認識変容のプロセスに注目した理論家であるメジローの理論の中で、ベイトソンの理論に言及している部分への考察を中心に、メジローによるベイトソンの読み方を明らかにし、両者の理論的共通性や相違点を明らかにしていくことを目的としている。そして、生涯学習にとって、両者がどのような意味をもつのかを明らかにしていきたい。

1. J.メジローの理論の成人学習論における位置

まず、メジローの理論が、成人学習論の中で、どのような位置に位置づけるのかを確認しておきたい。

生涯学習論、特に日本における成人学習論の理論的潮流は、1970年代～成人の発達や学習関心の研究にはじまり、1980年代にはノールズをはじめとしたアンドラゴジー論をめぐる理論展開、1980年代後半には欧米のポストアンドラゴジー論が取り入れられ、フレイレの課題提起型学習論、ショーンの省察的実践者の理論、メジローやクラントンの変容的な学習理論、Y.エンゲストロームの拡張的学習の理論に着目されるようになっていく。このような省察的で解放的な学習論の特徴として、三輪建二は、成人学習者のニーズに対応するだけで良しとするのではなく、参加者自身が批判的なふり返り（省察）をとおして参加者自身のニーズや価値観の背後にある、社会的な歪みを反映している意識の存在に気づき、それを変容していく過程を大事にしており、さらには意識変容の学習から社会変革へという流れをもとうとする点において、これまでの学習課題論や学習内容編成論とは異なっていると指摘している¹⁾。

1970年代に成人の学習に関わる「アンドラゴジー」（おとなが学習するのを援助する技術と科学）概念を提唱したのが、ノールズである。そして、成人の学習の基本として挙げるのが、人間は成熟するにつれて、①自己概念は、依存的なものから自己決定的なもの（self-directedness）になっていく、②学習者の経験が、学習への豊かな資源になっていく、③学習へのレディネスは、より社会的役割の発達課題に向けられていく、④学習への方向づけは、より即時的で課題達成（performance）中心的なものへと変化していく、ということである。そして、①の視点、すなわち学習者の自己決定性の獲得に応じた学習形態として、ノールズの成人学習論の柱となるSelf-Directed Learning（以下、SDLとする）論が導き出されることになるのである。ノールズは、もともとYMCAで成人教育のディレクターを務めており、想定している学習場面は、「教室」の空間である。そこで、アンドラゴジーを踏まえた学習プロセス

として、「(1) 成人学習につながる雰囲気の出、(2) 参加的学习計画のための組織構造の確立、(3) 学習のためのニーズ診断、(4) 学習(目標)の方向性の設定、(5) 学習活動計画の開発、(6) 学習活動の実施、(7) 学習ニーズの再診断(評価)」という段階を示して具体化していく。(7)のニーズの再診断の後は、再び新しい学習のサイクルがはじまると考えており、フィードバック機能が入っているが、基本的には順序よく段階を踏んで進んでいく学習モデルである。また、「学習契約(learning contract)」という概念を用いて、学習者が自身の学習について積極的に責任をもち取り決めるを行う方法を提起した。ノールズの功績は、「実践者や研究者がおとなに対し、子どもの教育学をそのまま適用することに無理があると感じていても、共通の理論的基盤をもつには至っていなかった。その実感を「学」の領域にまで引き上げる契機となった²⁾」という点で、ノールズによるアンドラゴジー概念体系化の意義が大きい。とはいうものの、ノールズが重きを置いたのは、学習場面において、学習者自身がいかにか自己主導的な学習者になれるかということであり、どのようにすれば、それを援助することができるかということであったといえる。したがって、認識の変容との関わりで考えると、その側面はそれほど重視されてはいないといえる。

次に、メジローやブルックフィールドは、ノールズのSDL理論に対するオルタナティブ理論を展開しようとした理論家である。ブルックフィールドは、自己決定性は成人が「意識の内的変革(internal change in consciousness)」を志向する学習を通してautonomous、self-directedになる、すなわち成人性になるのだと考えた。そして、学習のプログラミングやクラス運営といった方法(テクニック)としてではなく、学習者の「意識の内的変革」にかかわるものとしてSDLを捉え、様々なコンテキストで行われる社会的なものと考えた³⁾。SDLを「現実のコンテクスチュアルかつ偶発的な側面についての批判的省察、オルタナティブなパースペクティブや意味体系の探究、個人的・社会的環境の変化がすべて存在する学習⁴⁾」であるとした。一方、メジローは、個人の学びによる「認識の変容(perspective transformation)」に着目して、徹底した「自己省察」を通した過程の中に自己決定学習を位置付けている。つまり、ブルックフィールドの「意識の内的変革」の構造を明らかにしているのが、メジローの「認識の変容」の理論と考えることができる。また、メジローは、他者が意味するものを相互に理解しようとする「対話的学習」を主張した点で、対人的要因を重視していたといえる⁵⁾。このように、メジローやブルックフィールドの理論は、成人の学習を考えるうえで、認識の変容の側面に着目したといえる。そして、クラントンは、メジローの理論をさらに発展させようとした理論家である。また、メジローやクラントンの意識変容の学習の思考のベースとなっているのは、性別役割分担や社会にとっての女性の位置に関わる女性の意識変容に関わる学習が多いということもひとつの特徴である。

また、さらに、人々の意識を変えることによって、社会変革にまでつなげようとした成人教育の実践家であり理論家として挙げられるのが、フレイレである。フレイレは、ブラジル出身のカトリック神父であり、ブラジルを中心に成人の識字教育実践に携わった実践家であり、理論家である。そこでは、人々の「対話」を重視し、自らが置かれている状況や社会状況を自覚していくことを「意識化」(conscientization)として、そのプロセスを重視した。そして、抑

圧された社会構造を「意識化」することによって、自己変革と社会変革へとつなげていこうとした。フレイレの理論もまた、民衆が置かれている社会状況や社会構造への問い直しをラディカルに行っており、認識の変容に関わる理論であるといえる。また、メジローとフレイレの関係で言えば、メジローもまた最初にはアメリカや第三世界の国々でコミュニティ開発や成人の識字プログラムに関わることを通じて民主的な社会活動を促進する成人教育者として活躍していた実践家であるが、1970年代の初頭に、フレイレやイリッチ (I. Illich) による、学習プロセスにおける批判的な理論に出会ったことが、メジローにとっての、「混乱を引き起こすジレンマ」となり、メジローの変容的学習論の発展に影響を与えることになったとメジロー自身が述べている⁹⁾。

また、アメリカの成人教育学者S.ミリアムとR.カファレラが『成人期の学習』の中で整理しているように、「Self-directed learning (自己主導型学習・自己決定型学習)」「Transformative learning (変容的学習)」「批判理論・ポストモダン・フェミニストの視点」といったように、成人学習についての理論を大きく分類することができる。これらは、成人の学習に関わる理論の中で、それぞれが独立しているわけではなく、互いに影響を及ぼしているものの、変容的学習に関わる理論は、成人学習の分野におけるひとつの大きな位置を占めていることが分かる。また、おとなの自己決定性については、ノールズの場合は、おとなの特性・前提として、おとなは自己決定的・自律的であると捉えていたが、メジローやブルックフィールドは、自己決定性はおとなの所与の特性ではなく、次第に自己決定性が増していくものであり、また自己決定的な学習者になれることが、成人教育の目標であるという捉え方になってきている。他者決定型から自己決定型学習への流れが、全体として繋がっているテーマになっているといえる。

尚、認識の変容に関わる学習の先行研究については、理論面では、メジローやクラントンの理論そのものについての研究も多いが、実践面の研究として、学習場面(学習活動、講座など)によってもたらされる、意識変容の実態を明らかにしていこうとするような研究や、その際の成人教育者としての学習支援のあり方について考察する研究が多い¹⁰⁾。また、女性の性別役割分担や仕事と家庭の状況に関わる意識変容のプロセスが、その考察の対象とされることが多い。メジローの変容的学習の理論構築の原型となったのも、成人の変容というよりは、女性の変容プロセスであり、1970年代に全米各地のコミュニティカレッジで行われていた、女性のための再入学(re-entry)プログラムを調査し、女性参加者の経験をもとに初期のパーспекティブ変容概念を構築したものである。メジローやクラントン自身もまた、意識変容に関わる理論的な側面の研究のみならず、意識変容の学習をいかに成人に促すか、学習場面においてどのようにそれを促進することができるか、そのための学習者支援のあり方はなにかといったような、実践面で方法論の研究へと発展させていく。このように、変容的学習論は、成人学習論の中で一つの柱をなすものであり、メジローの理論は、その変容的学習論の基礎を築いた理論家として位置づいているといえる。

2. J.メジローの変容的学習論

2.1. 形成的学習と変容的学習

ここで、メジローの変容的学習論についての研究は、永井や常葉一布施などの研究に詳しいが、簡単にその全体像を捉えておきたい。メジローは、子ども期の学習は子ども期には、社会化（社会に適応させるような両親や友人、メンターから規範をインフォーマルにあるいは暗黙のうちに学ぶ）や学校教育を通じた「形成的学習("formative learning")」が生じており、おとな期の学習は「変容的学習("transformative learning")」へと移行していくと述べ、個人は、他の人によって定義された社会的現実を受動的に受け入れる代わりに、批判的に、省察的に、そして合理的に、意味や目的や価値を交渉させることを学ぶことが重要になってくると述べる⁹⁾。また、変容の理論("Transformation theory")は、前提(assumptions)に対してより批判的にかつ反省的になる成人の力を重視し、社会化の理論に必要とされている解放的な次元をもたらすことに貢献すると述べている⁹⁾。そして、省察的学習(reflective learning)は、前提や仮定が歪められたり、本物でなかったり、あるいは根拠のないことが分かればいつでも、変容的になり、変容的学習は、省察が諸前提に焦点が当たった時には、新しいあるいは変容した意味スキームや意味パースペクティブが生じることになるという¹⁰⁾。また、成人の変容的な学習の重要性やそのダイナミクスを学習の理論家や実践家がもっと認識するべきであると主張する。

2.2. 意味スキームと意味パースペクティブ

ここで、何が変容するのかということであるが、それは「意味スキーム(meaning schemes)」「意味パースペクティブ(meaning perspective)」である。前提を省察することによって、それらが変容していく。意味パースペクティブとは、「その中で私たちの過去の経験を新しい経験と融合させたり、変容させたりしているような、認識的で、文化的で、心理的前提を構成しているもの¹¹⁾」である。「意味スキーム（特定の知、信念、価値、判断、解釈を構成することに関わる感情）」が強められたり否定されたりしながら、知覚や認知を統御する意味パースペクティブが再構成されていく¹²⁾。そして、前提を省察(reflection)することによって、意味スキームや意味パースペクティブが変容していくのである。「学習」というのは、意味を作っていく(making meaning)ことに関わるものであり¹³⁾、「学習における最も重要な変容は、意味パースペクティブの変容である¹⁴⁾」とされている。また、意味パースペクティブに関わるその他の説明としては、「知覚や認知から出てくる予期の一連の習慣である¹⁵⁾」、「意味パースペクティブあるいは一般化された習慣的な予想(habitual expectation)は、私たちがどのようにして考えるかを形作り、限定し、歪めるような知覚的で概念的なコードとして作用する。これらは、認識的で感情的で動能的(conative)である。このような予期的な習慣は、知覚と理解の両方を通して¹⁶⁾」、「人の過去の経験を新しい経験と融合させたり、変容させたりするような前提の構造のことをいう¹⁷⁾」、「意味パースペクティブは、習慣的な予想のルールシステム（順応であり、個人的なパラダイム）であり、意味のスキーム（知、信念、価値判断、特定の解釈を構成する感覚）は、予想の特定の習慣である。共に、私たちが定義し、理解し、経験に従って行動する方法に影響を与える。意味パースペクティブは、意味スキームを生み出す¹⁸⁾」、「意味パースペ

クティブは、私たちの過去の経験が新しい経験に融合したり変容したりするような、認識的で文化的で心理的な構造である」などとされている。このように、意味パースペクティブは、意味スキームよりもメタ・レベルの認識枠組みや前提を意味していることが分かる。また、よりメタ・レベルの意味パースペクティブが変容することによって、意味スキームにも変化が生じるという関係もみられるのである。

2.3. 変容的学習のプロセス

変容的学習のプロセスは、私たちの前提が、どのようにそして何故、世界に対して自分たちが知覚し、理解し、感じてきた方法を抑制するようになるのかということに批判的になっていくプロセスである。そして、より包括的で、際立った、統合的な見方を可能にするために、習慣的な予想の構造を変えていく。そして、最後には選択肢を作り、あるいはさもなければ、新しい理解に基づいて行動するようになるとメジローはいう。また、パースペクティブの変容は、一連のジレンマから生じている変容した意味スキームの増大を通じて、あるいは、死、病気、別離、離婚、子どもの巣立ち、昇進の見送りや獲得、重要な試験の失敗、退職、といったような外的に生じてくる転機となるジレンマに対応していくことを通じて生じうる。このような、変容のプロセスが始まるきっかけとなる出来事をメジローは「混乱を引き起こすジレンマ (a disorienting dilemma)」と呼び、このジレンマは、目を見はるような議論、本、詩、絵画からも生じうるし、私たちが既に受け入れてきた前提に矛盾するような習慣をもつ異なった文化を理解する努力からも生じうるという。そして、すでに確立されたパースペクティブに対する主な挑戦は、変容という結果になりうる。これらの挑戦は、痛みを伴うものであり、深く保持されてきた個人的な価値観にしばしば深い疑問を呼んだり、自己という感覚そのものをおびやかしたりすることもある¹⁹⁾。

このように、「パースペクティブ変容とは、従来の自分の考え方・感じ方・行動の仕方がうまく機能しないと感じる段階を出発点とし、自己の批判的吟味や、新たな自分の役割や自分の生き方の計画立案、その計画・役割を実行するための準備などを経て、新たな役割・関係性を自分のものとして生き始めることによって完結する過程²⁰⁾」といえる。また、女性のカレッジへの再入学プログラムにおける研究をもとに提示した、パースペクティブ変容のプロセスの中に現れる一連の局面は、以下のように記述されている。

- (1) 混乱を引き起こすジレンマ
- (2) おそれ、怒り、罪悪感あるいは恥辱感の感情を伴った自己吟味
- (3) 想定 (assumption) の批判的側面
- (4) 自分の不満感と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識
- (5) 新しい役割、関係性、行為のための選択肢の探求
- (6) 行動計画の作成
- (7) 自分の計画を実行するための知識や技術の獲得
- (8) 新しい役割を暫定的に試す
- (9) 新たな役割や関係性における能力や自信を構築する

(10) 新たなパースペクティブの決定する条件の下で、自分の生活へ再び統合される

上記のプロセスはひとつのモデルにすぎないが、またひとりひとりにとって、このプロセスの進む速さや順番なども実際には複雑に異なっているであろうが、この変容のプロセスを提示したことは、成人教育の立場から学習支援を考えていく際にはより一層有効になってくると考える。加えて、変容的学習と省察的学習との関係であるが、省察的学習は、想定や前提がゆがんでいたり、本物でなかったり、あるいは妥当でないと分かったときにはいつでも変容的になる。変容的学習は、新しい意味スキームや変容的な意味スキームをもたらす、あるいは、その省察的行為が前提に焦点が当てられるときには、意味パースペクティブが変容するといえる。

2.4.J. メジローの変容的学習論の意義や特徴

メジローの理論の課題も先行研究によって指摘されているものの、ここでは、いくつか注目しておきたいメジローの学習論の意義や特徴を先行研究をもとに指摘しておきたい。まず、永井による「Mezirowの学習論の最大の意義は、経験に対する学習者自身による意味付与の重要性を強調する点である。我々は歴史的・社会的な文脈に規定される面がある点で、マクロな観点から課題提起する学習論は主張されて当然である。しかし、そこで提起される課題が当為のものとして強制されるならば、それは学習者の主体性に資するものではない。我々はそれぞれ、独自の生活史を形成し一つの人格として存在する個人であり、他者の生を身代わりに生きることが出来ないということも事実である。経験に対する意味付与が外在的なものに委ねられてしまえば、学習の過程が学習者本人においてどのように展開するか、という観点は損なわれてしまう。学習経験を、学習者の内在的な意味付与の構造に即して分析・説明することが、学習論としては必要であり、「学習の過程における意味構築の持つ中心的役割」に焦点を合わせようとするMezirowの学習論はこの点で優れて示唆的である。彼が説明概念として、単に『パースペクティブ』ではなく『意味パースペクティブ』という表現を用いているのも学習者自身による内側からの意味付与の次元に重きをおくからにはかならない²¹⁾」という指摘である。メジローは、「学習」とは、学習者にとっての「意味」や「意味パースペクティブ」とは切り離せないということを重視したという点でとても意義深いといえる。また、たとえ客観的に同じ状況であったとしても、その人個々人にとっての意味は異なるという視点は、学習の実態に則した重要な見方であるといえる。また、小池・志々田は、メジローが学習を「経験を解釈したり、その経験に意味づけをおこなう」行為と定義したことに関わって、学習を特別な活動として捉えず、日常的な行為としたところに彼の学習観の特徴があるとしている。このように、学習をある特定の場や状況において生じるものではなく、日常生活に関わるものとして捉えた点も押さえておくべき重要な点であると考ええる。

他方、常葉一布施は、メジローの理論的背景にある成人に対する認識について指摘している。「メジローは、成人教育の目標を、成人の自律性の発達や自律的な意思決定能力の発達の促進である²²⁾」と考えており、「メジローの理論の底流には、自律的思考や理性的な意思決定を成人にふさわしい性質と見なす成人観や、成人は他者に依存したり他者からコントロールされた

りすることなく、自らの人生を自己決定していくべきとする思想、また、人間は本来理性的な存在であって、必要な理解を發展させれば自分にとっての最良の選択を行うことができるという信念が見出せる²³⁾」ということを指摘している。また、「想定の間い直しや吟味といった活動は、個人が孤立した状態では十分に行うことができない。自分とは違う様々な見方・考え方を知ったり、ある事柄（他者の意見や自分の判断など）が本当に妥当であるのかどうかを確かめたりするには、他者とのやりとりや知識・経験の共有が不可欠である²⁴⁾」という指摘もなされている。すなわち、他者や環境からのきっかけは、自分の認識を変えるための道具にすぎず、認識変容の構成ユニットは、あくまで個人であり、自律した個人像が想定されているということがいえるであろう。そして、「学習者になるべく多くの選択肢を持ち、自由にかつ理性的に自己決定することが望ましいとされている。パースペクティブ変容を通じ推進される成人の発達とは、より多くの選択肢と行為の可能性を与えるようなフレキシブルな解釈・思考のパターンを獲得することによって、個人が自己決定の質を高めてゆくこと²⁵⁾」というところからも分かるように、メジローは、自己の物事に対する選択肢がより広がることが最善の状況としており、その選択肢を以下に自己決定的に選択できる環境とその人自身を形成していくかといったところに、理論の方向性を定めていたといえる。

3. J.メジローの変容的学習論におけるG.ベイトソンのコミュニケーション論への着目点

3.1.「意味パースペクティブ」と「心理的フレーム」という概念

メジローは、「意味パースペクティブ」の概念を、他の理論家がパラダイムや個人的なフレームとして言及しているものと類似していると述べている。それは、クーン (T.Kuhn) による「パラダイム」の概念²⁶⁾、ゴフマン (E.Goffman) による「フレーム」の概念²⁷⁾、ベイトソンによる「心理的フレーム」の概念、そして、「イデオロギー」の概念²⁸⁾ である。あるいは、ポパー(Popper)による「予測の地平」、ロス(Roth)による「知覚フィルター」、ケリーによる「個人的構築」、ウィトゲンシュタインの「言語ゲーム」であるという²⁹⁾。

ベイトソンは、「心理的フレーム」の機能を描いており、メジローは、それを意味パースペクティブのひとつの形として見なしている³⁰⁾。メジローが引用している、ベイトソンの心理的フレームの説明は以下の通りである³¹⁾。これは、ベイトソンが「心理的フレームを物理的・心理的な類比によって語ることの限界を認識したところで、実際にそれらの類比によって、そのはたらきと使われ方」をまとめた部分の一部である³²⁾。

1. 除外のはたらきがある。一部のメッセージ（ないしは有義の行動）が内に囲われることによって、他のメッセージが外に追いやられる。
2. 包含のはたらきがある。一部のメッセージが外に追いやられることによって、他のメッセージが内に囲われる。
3. これまで「前提("premises")」と呼んできたものと関わっている。額縁は、絵を見る人に、「この内側の模様を見るととき、外側の壁紙を見るときは違った思考法を用いよ」という暗黙のメッセージを伝えているわけだ。…フレーム自体が、知覚と思考の前提システムの一部になっていることに注意したい。

4. メタ・コミュニケーション的である。フレームを設定する役を果たすすべての（直示的または暗示的な）メッセージは、その事実によって、内側に来るメッセージの解釈のしかたを規定し、あるいはその理解を助けるものである。
5. 4. の逆も成り立つ。メタ・コミュニケーション的、メタ言語的メッセージはすべて、それに包まれて伝えられるメッセージの集合を、直示的・暗示的に規定する。すなわち、メタ・コミュニケーション・レベルのメッセージはすべて心理的フレームを規定する。
6. 心的過程は、〈図〉を浮き立たせて知覚させる上で〈地〉自体も枠づけられなくてはならない論理と似ている。…すなわち、フレームは論理階型を限定している。

また、「スキーマ」という、予想されたことに対するプロトタイプや名詞として役に立つ出来事の組織化された表現として、認知心理学の用語として広く知られている用語を引きあいに出しながら、見ることと理解することの方法が、「統覚習慣」として理解されるだろうというベイトソンの洞察と、学習における予測の役割についてのカール・ポパーの強調を基にすれば、変容的学習は、時間、場所、方向、側面、流れ、そして実在に関わる分類のスキーマの機能を、言語の習得に依存しているスキーマから区別することになるとメジローは述べる³³⁾。「スキーマ」という用語は、しばしば、抽象の異なったレベルを有する異なった次元やプロセスの多様性を含み、それらとの関係性やメタ・スキーマの役割が明確に記述されないと指摘する。変容的学習は、スキーマが外的な現実のイメージ、知識の「構造」、あるいは記憶の収納庫であると提起するような共通の想定に挑戦するとメジローは言うのである。すなわち、ベイトソンの洞察によって、論理階型が異なるメタ・レベルの構造をもつものを区別する視座を得られるという点を、メジローは評価していたといえる。

ここで、ベイトソン自身が用いていた「心理的フレーム」概念の文脈について触れておきたい。ベイトソンは、「遊びと空想の理論(A Theory of Play and Fantasy)」(1955)の中で、「遊び」を成り立たせているメタ・メッセージのレベルをフレームとして位置づけている。つまり、遊びをコミュニケーションの行為として捉えたとき、じゃれあっていることが、「けんか」になるのか「遊び」になるのかを決めているのは、メッセージについてのレベルのものではなく、そのメッセージをまとめあげているメタ・メッセージのレベルであり、そのフレームは、「メッセージ（ないし意味ある行為）のクラスとして、あるいはメッセージ集合の外枠を画すものとして理解するということだ³⁴⁾」とベイトソンは述べている。つまり、「これは遊びだ」というメッセージを交換できない動物には起こりえない現象であり、「今やっているこれらの行為は、それが表わす行為が表わすところのものを表わしはしない」、「『咬みつきこ』は、『噛みつき』を表わすが、『噛みつき』が表わすところのものは表さない」というメタ・コミュニケーションが成立しているということである³⁵⁾。ベイトソンにおいて、「フレーム」という概念は、心理の世界に帰属するという意味から「心理的フレーム」と呼んでいるのであり、心理の世界では「前提」とは、「論理学における『命題Pは命題Qの前提である』という言が指し示す二つの命題間の依存関係に類似した、二つの観念間、またはメッセージ間の依存関係を表す語³⁶⁾」として捉えられている。また、このメタ・コミュニケーション的なフレームは、

その広大な部分が暗黙のうちに差し出されているとされる。ベイトソンにとって「フレーム」という概念は、「関係（コミュニケーション）」の世界を表すものとして用いられているといえる。また「フレーム」は「コンテキスト」と類縁概念として捉えられており、コミュニケーションにおける論理階型の構造を示すひとつとして用いられている。コンテキストとは、「有機体に対し、次に行うべき選択の選択肢・群がどれであるかを告げる出来事すべてに対する集合的総称³⁷⁾」であり、ある相互作用全体の括られ方、区切り方である。また、ベイトソンは、これらをラッセルの「論理階型理論」(1988)の問題として捉えていた。これは「パラドックス」を集合論的に処理する基礎理論であり、「クラスはそれ自体のメンバーには決してなりえないこと。クラスのクラスはそれがメンバーとするクラスのメンバーには決してなりえないこと³⁸⁾」を主張する。コンテキスト（メタ・メッセージ）はメッセージとは異なった論理階型に分類され、単独で扱うことはできず、「論理階型づけの作用によってはじめて成り立つもの」である。そして、コンテキストもまた、メタ・コンテキスト…といったように、メタ・リレーションをなしていく。このように、ベイトソンにとって、「フレーム」や「コンテキスト」とは、メタ・コミュニケーション的な抽象の領域を示すものであると同時に、単独ではなく関係性の中で成立するものであるといえる。

このようにしてみると、メジローの「意味パースペクティブ」の概念もまた、私たちの学習の経験の意味を括りとり一連の習慣や行為のパターンを意味するという点で、個々の事柄や事象を成立させているより大きな枠組みを捉えており、ベイトソンのいう「フレーム」や「コンテキスト」と同じ抽象的な次元を捉えようとしていたといえる。メジローのいう「意味スキーム」と「意味パースペクティブ」の関係は、ベイトソンのいう「コンテキスト」と「メタ・コンテキスト」との関係と対応しうる関係であると考えられるだろう。とはいえ、メジローが、これらを関係性によって成立する産物としての認識がどこまで存在したか、あるいは重視していたかということについては、もう少し検討が必要であるように思われる。

3.2. 変容のプロセス理論のパイオニアとしてのG.ベイトソンの学習の階型論の位置づけ

次に、メジローの理論の中でベイトソンに注目するのは、変容的な学習のプロセスについての箇所である。メジローは、「意図的な学習：問題解決のプロセス」の章において、ハーバーマスの3つの学習、環境をコントロールし操作する学習である「道具的学習」、コミュニケーションされたことの意味を理解する学習である「コミュニケーション的学習」、自分自身や自身のパースペクティブを理解する学習である「解放的あるいは省察的学習」の概念を用いながら、変容的な学習のための社会理論的な文脈を提供している。そして、それに続く「成人の学習の性質(The Nature of Adult Learning)」という節において、ベイトソンの学習の理論に言及している。メジローは、「ベイトソンの学習についてのアイデアは、特に、どのように意味のパースペクティブが変容していくかを理解するのと密接な関係がある」として、ベイトソンの学習理論は、確立された意味スキームや意味パースペクティブを変容していくリフレクションの機能をもつ学習理論として捉えられている³⁹⁾。「ベイトソンの学習理論は、単なるデータの獲得よりもむしろ、コンテキストの変化にその中心が置かれている。彼の認識論は、私たち自身

の前提、仮定、予想を通じて私たちの現実を見ていく中で、私たちは私たち自身の世界を創っているのだという信念に基づいている。これらは、私たちが学ぶコンテキストを形作っている。私たちは、私たち自身を何らかの解釈に開いているが、私たちが不快にし、しばしば私たちの認識が単に部分的であるということを理解するのに失敗するような他のものについては閉じている。ベイトソンは、私たちの避けられないバイアス、私たち自身の偏狭さの決定的な重要性を主張する⁴⁰⁾」とメジローは述べている。また、「私たちが他者のパースペクティブや現実から私たち自身を分離しているところの偏狭さや独断のために、私たちは合意的な正当性の形態に参加する必要がある。コミュニケーションに関するベイトソンの研究において、ハーバーマスが予期されるが、ベイトソンは、倫理や美学の原理への言及といったような信念に基づく正当性(validity)におけるコミュニケーションに特に焦点を当てていた。家族、仕事、コミュニティの関係を生じさせることを通じたコミュニケーションとその関係は、人間を理解するためのコンテキストを構成している。形態、パターン、秩序が、これらの関係の中に備わっている。ベイトソンは、感覚器官が新しい差異だけを受け取る、それゆえ、現象はそれらが何かと異なったときにのみ知覚されると信じていた⁴¹⁾」と説明している。

ベイトソンによると、「学習とコミュニケーションの階型論」の構造上の簡潔的な説明は以下の通りである⁴²⁾。コンテキストの論理階型によって、ゼロ学習から学習Ⅳまでの学習の階型に分けられている。

<ゼロ学習>とは、「反応がひとつに定まっている」学習であり、「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>とは、「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取られる変化」である。

<学習Ⅱ>とは、「<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punctuationの変化がこれにあたる」。

<学習Ⅲ>とは、「<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に変化である。(このレベルの変化を強いられる人間とある種の哺乳動物は、時として病的な症状をきたす。)」

<学習Ⅳ>とは、「<学習Ⅲ>に生じる変化、ということになるが、地球上に生きる(成体の)有機体が、このレベルに行きつくことはないと思われる」。

これにメジローの解釈を加えると、<ゼロ学習>では、「既に前から存在する習慣的な反応(意味スキーム)を追加的な事実をカバーすることに拡張することに関わる。エラーも思考錯誤も不可能である」。<学習Ⅰ>では、「私たち自身の習慣的な反応についての学習を含む。この段階では、私たちの意味スキームや意味パースペクティブは変化しない。私たちは尚、既定の意味スキームの内部で学んでいる。学習Ⅰは、リフレクション無しの思慮深い行動(thoughtful action without reflection)を含んでいる」。<学習Ⅱ>では、「コンテキスト(意味スキーム)についての学習に関わる。文化的な融合や投入(introjection)を通じた学習は、学習Ⅱの一

部であり、私たちの性格の学習もまた含まれる。私たちが学ぶ土台となっている前提は、この段階の中で変化する—私たちはこのような変化には気づかないけれども—、そして結果的に私たちは異なった方法で、いかに学ぶかを学ぶのである。知覚された意味のコンテキストが変化すると、私たちが学んだ"事実"はまた新しい意味を想定する。学習Ⅱは、内容やプロセスのリフレクシオン—私たちが私たちの意味スキームの中で変化を生じさせるプロセスに関わると解釈されるだろう。〈学習Ⅲ〉は、「宗教的な回心や禅の経験、サイコセラピーにおいて生じるような変容に関わる。これらは、パースペクティブの変容である。それを通じて、私たちは、世界を認識する全体的な方法は不確かな前提(questionable premises)に基づいているということに気づくようになりうるのである⁴³⁾」。また、「このような"コンテキストのコンテキスト"についての学習は、私たちの予測の習慣が形成されているリファレンスの全体的な仮定のフレームの変化に関わる学習を含んでいる⁴⁴⁾」と述べ、ベイトソンが提示した学習ⅢについてのⅢのレベルに収めても論理上問題がないと考えた6つの変化の説明を引用している⁴⁵⁾。

1. 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
2. 起こるべき学習Ⅲをやりすぎず抜け穴を、自分自身でふさぐ能力の獲得。
3. 学習Ⅱで獲得した習慣を自分で変える術の習得。
4. 自分が無意識的に学習Ⅱをなしえる、そして実際行っているという理解の獲得。
5. 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。
6. 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

そして、引き続き、エドワード・セル(E.Cell,1984)の「応答的学習」「状況的学習」「状況を超えた学習」「超学習」と呼ぶ4つのレベルの学習の解釈をとりあげる。「応答的学習」とは、試行錯誤を含みながら進む学習であり、「状況的学習」は、状況を解釈する方法の変化を伴い、選択することのオルタナティブを生み出す。「状況を超えた学習」は、状況についての私たちの解釈をどのように変えるかを学ぶ。そして、個人の状況の解釈に対してコンセプトを修正したり、新しい解釈を生みだしたりする方法の発展に関わる学習を「超学習」と呼ぶ。

こうして、メジローは、「学習における変容のベイトソンの先駆的な分析と状況を超えた学習と超学習への省察的学習のセルの区別は、成人の学習の変容的学習の発展に価値ある貢献をする」と評価するのである。そして、それを受けて、成人の学習の4つの形態の学習を提示するのである⁴⁶⁾。まず、「意味スキームを通じた学習」、すなわち、私たちが当然としているこれまでに得た意味スキームをさらに異なったものにしたり精巧にするような学習であり、あるいは、すでに得てきた参照の枠組みの構造の範囲内での学習である。次に、「新しい意味スキームを学ぶ学習」、すなわち、新しい意味を創っていく学習である。十分に一貫性があり、存在している意味パースペクティブと両立し、また意味パースペクティブの範囲を拡大することによってそれらを補完する。とはいえ、この形態の学習は、たとえ意味パースペクティブが拡大したとしても、根本的な変化は起こらない。新しい意味スキームは、社会化の過程の中で意識

的にあるいは無意識的に同化されていく。そして三つ目の形態の学習は、「意味スキームの変容を通じた学習」である。ここでは前提に対する省察が含まれる。私たちは、自分たちの特定の見方や信念が機能不全を起こし、かつての見方や意味の理解の仕方が不十分であるという感覚が増していく経験をする。変容した意味スキームが増大していくと、意味パースペクティブの変容にもつながる。そして、4つ目の形態が「パースペクティブ変容を通じた学習」である。省察や批判を通じて、ゆがめられたあるいは不完全な意味パースペクティブが基礎となった特定的前提に自覚的になり、意味の再組織化を通じてそのパースペクティブが変容する。これはもっとも重要な種類の解放的な学習である。そして、問題の解決ということが、変容的理論において描かれる4つの形態の学習すべての柱となっているというのである。つまり、私たちの認識に変容が生じるのは、やはり何かそこに問題や課題があるからこそであるということであり、問題解決(problem solving)のプロセスや問題提起 (problem posing) を自分自身が意識することが変容のスタートとなるということの意味しているともいえる。また、ベイトソンが、「三つ児」のときに学習された習慣は「百までも」続くとも言われるように、一度自分が身につけた習慣は一般に自己妥当性をもつものであり、それを変えることはなかなか困難であると述べるように、意味パースペクティブの変容の困難性を意識することもまた、変容的学習を考えるうえで重要であると考えられる。

4. 考察

4.1. 意味やコンテキストの重視と変容に対する構造的把握の類似性

2.でも述べたように、メジローは、学習における個人にとっての意味や経験の意味づけ方を重視している。これは、ベイトソンが、学習におけるコンテキストの存在を重視していることと類似しているといえる。このようなことは、内的、主観的な意味を重視しているという点で、学習が客観的な基準のみでははかれないということが改めて示されているといえる。学習や認識の変容というものが、その人個人にとっての意味や周りとの関係性や状況と無関係ではないということを再認識することができる。このことは、メジローによるベイトソンの読み方というよりはむしろ、メジローとベイトソンの両者がそれぞれにその重要性を認識していたということがいえるだろう。

また、メジローのいう意味スキームと意味パースペクティブ、また、ベイトソンのいうコンテキスト (メタ・メッセージ)、メタ・コンテキスト (メタ・メタ・メッセージ) …という関係は、物事の理解や習得に関わる枠組みやある種メタ・レベルの事象を捉えていこうという視点である。論理階型を意識しているということである。これは、メジローが意味パースペクティブの概念を捉えていく上で、ベイトソンの「フレーム」の概念も参照枠組みのひとつとして含んでいることからいえる。また、それに基づいて、メジローによる「変容的学習論」とベイトソンの「学習とコミュニケーションの階型論」が組み立てられていることが分かる。両者ともに、学習の直線的な段階論としてというよりはむしろ、学習の重層的な形態論として、人間にとっての学習の深さやダイナミクスを捉えていこうとしていたといえる。また、意味パースペクティブが変容することや、コンテキストをなしている枠組み自体が変容するという学習の

事象を捉えていこうとしている点で、その構造は類似しているといえる。また、言い換えれば、メジローは変容的学習論を構築していく際に、ベイトソンの理論の中から、この論理階型の構造の違いや変容の質の違いの構造を捉えていく上で、大きく影響を受けていたことが分かる。

このように、論理階型を意識して私たちの学習を捉えていくことは、今、何を問題としているかを把握する上で、またそれにどのように関わっていくかを考えていく上でも重要であると考え。また、学習における変容の次元を、私たちが形成してきた習慣や認識枠組み自体の変容というところまで捉えて学習論の中に含み込んでいこうとすることは、それが私たちの学習にとって必須であるということを主張しようとしているということではない。頭では認識できているもののその行動への反映は実際には頻繁に生じるものではなく、また長い時間やプロセスを必要とする困難なことではあるものの、しかしなおその可能性が存在するということをきちんと学習論の中にも含み込んでいくことは、学習という事象を、人が生きるということと繋げて考えていく上でも必要なことであると考え。そのことによって、学習という事象をよりトータルな広い視野から捉えていくことが可能になるであろうし、また、私たちは、日常的に様々な矛盾や課題を多少とも抱えて生きており、メジローのこのような意味スキームや意味パースペクティブとの次元の違いは人それぞれにあるものの、それらを変容させていきたいという思いをもって試行錯誤しながら生きているということもまた、私たち人間の生きている実態であるように思われるからである。あるいは、このような変容の可能性を楽しんでいこうとするような柔軟性をもつこともまた、学習の多様性を考えていくうえでも大切であると考え。そのような意味でも、メジローやベイトソンが示そうとした、認識の変容に関わる学習論は、意義深いものであると考え。

4.2. 「自己」への期待や捉え方の相違点

ここでは、理論に対する両者の重点の置き方が少しずれているのではないかとことを指摘してみたい。というのは、メジローをはじめとした変容的な学習は、成人の学習の特徴的な一形態とみなされ、いかに認識（意味パースペクティブ）の変容が生じるか、あるいは何か困難に直面したときにいかに意味パースペクティブを変容させていけるかといったような方法論的側面が重視されているように思われる。他方、ベイトソンは、学習の方法論というよりはむしろ、西欧近代的な「個」を中心とした思考から「関係」論的な思考へと移行させていくことに思想の重点が置かれており、それを結果的に学習という変化の形態として考えた場合、コンテクストの枠組み自体の変化や、自己という枠組み自体が周りとの関係世界の中に溶け込んでいくような学習Ⅲの次元が想定されていたといえるのではないだろうか。言い換えると、メジローとベイトソンの理論は、変容的学習の理論としては確かにその構造は類似しているものの、認識の変容のプロセスや方法を重視するか、あるいは、認識の変容の方向性を重視するかといった点で両者は異なっており、あくまで学習の方法論的な思考に重点があるメジローに対して、ベイトソンはあくまで認識論それ自体を問題としているといえるのではないだろうか。

次に、両者の理論の背景にある自己や個人に対する認識の違いである。2. でいくらか示されていたように、メジローの理論は、ハーバーマスのコミュニケーション論の影響を大きく受

けている。ハーバーマスは、討議（discourse）など相互主体的なコミュニケーションを想定していたとしても、それはあくまで自立的な個人同士による関係性として想定されており、西欧近代的な「個」が確立した自己像が目指されているといえる。メジローもまた対話的学習の重要性を指摘している。また、常葉一布施の指摘にもあるように、メジローの理論的背景には、他者に依存せず自己決定していけるような自己像が想定されていることが分かる。それに対して、ベイトソンのコミュニケーション論的思考においては、「個」として物事を捉える思考から、自己をも含めたひとつのコミュニケーション・システムとして物事を捉え、何かと何かの関係項（関係の末端）であり「個別のもの」に過大な重点を置くという思考から、「あいだの関係」をみていく思考への移行が追求されている。また、ベイトソンは、アルコール依存症者の回復のプロセスに対する分析からも読み取れるように、自分の弱さを認めること、等身大のありのままの自分を認めることからスタートする新しい関係性のあり方を提起している。そして、それは、自己を超えた、他者であったり自然であったりといった存在を含み込んだ形で物事を捉えていこうとしているということであり、「自己」を思考の中心に据えていくことに対する問題提起をしていたといえる。メジローもハーバーマスもコミュニケーションや対話を重視しているが、何かと何かの「対」のコミュニケーションである。他方、ベイトソンは、何かと何かではなく、その境界線を明確にできないコミュニケーション的な関係性から思考を出発させようとするものである。このような意味で、メジローとベイトソンの両者は共に対話や関係性を重視してはいるものの、そのメタのレベルともいうべきか、その背後で想定されている自己への期待や自己の捉え方に差異が表れているといえるのではないだろうか。

おわりに

本稿を通じて、メジローが、ベイトソンの理論のどのような点に着目し、自らの理論展開に応用したのかを整理し、そのことの意味を探ろうとした。

まず、メジローが、ベイトソンの理論に着目したのは、「フレーム」の概念と、「学習とコミュニケーションの階型論」であった。ともに、学習における質的变化の側面を捉えていくためのヒントにしていたといえる。これらは、メジローの理論でベイトソンに言及している部分は少ないものの、意味パースペクティブの概念のヒントになったということと、変容的学習の質的变化のプロセス構造のヒントになっているということで、メジローがベイトソンに注目した部分は、メジローの理論構築にとって、非常に核となる部分を形成しているといえる。

メジローとベイトソンの理論の共通点として、以下の点があげられる。まず、学習における質的变化の側面を捉えようとしたという点である。次に、学習者における意味の問題、知ることと同時に起こっている意味パースペクティブの形成や習慣の形成といった学習の意味をきわめて重視している点である。意味スキームや意味パースペクティブについての問題と、コンテキストの問題は、また、メジローが変容的学習の中で2種類の変容として提示した「意味スキームの変容を通じた学習」と「意味パースペクティブの変容を通じた学習」の質の違いは、理論上は、ベイトソンの学習論における学習Ⅱと学習Ⅲとの違いと類似しているということができるだろう。したがって、生涯学習を捉えていく際、「私」を形成している諸前提そのものが別

の前提に移行したり、前提の前提そのものが大きく組み変わったりという変化を、学習論の中に捉えていくことの重要性を指摘することができる。

しかしながら、メジローの変容的学習論は、思考や意思決定の内容や結果への関心は薄く、むしろ、変容のプロセスや様式・スキルへの関心が大きかったことから指摘できるように、メジローとベイトソンの変容的学習論を展開しようとした意図についてはずれが存在するといえる。つまり、メジローは、変容的学習の内容や結果としてどうなったかというよりむしろ、成人がいかに自己決定のプロセスによって自らの生き方を自由に選択していけるかという点を成人教育の目標としていたのに対して、ベイトソンは、むしろ、変容の中身や結果をラディカルに主張していたと指摘することができるだろう。メジローの関心が、変容的学習のプロセスや構造の分析にあったことから、ベイトソンの理論からヒントを得た点も構造の部分にある種限定的であったということが指摘できる。言い換えれば、メジローの変容的学習論とベイトソンの学習とコミュニケーションの階型論の構造は類似しているものの、それらをなしているもうひとつ大きなシステム（前提）の認識は、異なっていたといえる。それは、「自己」に対するとらえ方の違いである。メジローは、「自己」が自分の人生をコントロールしていけることへの期待が大きかった。それは自己が孤立して行えるものではなく、むしろ自己が他者に関きながら、対話や討議していくことが大切であるのだが、あくまで、自己決定、自律に対する信頼や期待が存在している。西欧近代的な「個」の確立が目指されているといえる。他方、ベイトソンは、「自己」への西欧近代的な認識には批判的であった。メジローが、ハーバーマスとベイトソンが同じ文脈の中で用いているところにも表れているだろう。ハーバーマスとの関わりについての更なる検討は今後の課題である。

加えて、メジローもベイトソンも、「解放的」な学習の側面をもっているといえる。しかし、メジローの方は、成人の学習は変容していくものであり、子どもの時代の形成的な学習から、変容的学習へということで、より成人は自らの主導性と決定性において意味パースペクティブを変容させていけるかということに重きが置かれている意味での「解放的」な学習として読むことができるのではないか。他方、ベイトソンの方は、私たちの社会を構成している関係のあり方そのものを問い直そうとしており、自然と人間との関係、人間と人間との関係、人間と物との関係を、エコロジカルなものとして認識しなおした方がよいのではないかという意味での「解放的」な学習論として読むことができるのではないか。また、そこには、どうしようもなくなった状況に陥ってしまった人たちも変容の可能性、新たに生き直していく可能性も存在する学習Ⅲとしての意味も存在するといえるだろう。ベイトソンは、理論の中では子どもとおとなの区別を行っているわけではないが、生涯学習論として考察していく際には、子どもとおとなの捉え方もまた更に意識的に行っていく必要があると考える。今後、本稿での考察や課題をふまえて、さらに詳細に認識の変容に関わる学習論の考察を深めていきたい。

註

- 1)三輪建二「成人の学習—本年版のねらい—」日本社会教育学会年報編集委員会編『成人の学習』東洋館出版社、2004年、pp.9-15.

また、成人学習論としての省察的学習論の意義について、永井健夫は、「成人性」として、省察的な学習能力は成人性を構成する事実的な要素である」ということ、「成熟」として、パースペクティブ変容は、学習者が批判的省察に取り組み、自らの認識世界を捉え直すなかで生じるもので、成人期における人間的成熟の成否を決定づける学習としての意味があるということ、「現代性」として、B.ベックによる危険社会(risk society)、P.ジャービスによる「再帰的社会(reflexive society)」といった現代社会の特徴を挙げ、省察的に学ばざるをえない必然性があるという3つの要因を指摘して説明している。(永井健夫「成人学習論としての省察的学習論の意義について」日本社会教育学会年報編集委員会編『成人の学習』東洋館出版社、2004年、pp.32-44.)

- 2) 渡邊洋子『生涯学習時代の成人教育学—学習者支援へのアドヴォカシー』明石書店、2002年、p.121.
- 3) 豊田千代子「自己決定学習と成人性の発達—J.メジローの批判的成人学習論を中心として—」(社会教育基礎理論研究会『学習・教育の認識論』(叢書生涯学習Ⅷ)、雄松堂、1991年、p.150.
- 4) 同上書、p.151.
- 5) 岡田正彦「生涯学習行動における対人的要因の成人教育学における位置づけ(1)—M.S.ノールズのアンドラゴジー論を中心に—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第42巻第1部、1996年、p.296.
- 6) J.Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, 1991, San Francisco, California, pp.xvi-xvii.
- 7) 理論面での代表的な研究として、小池源吾・志々田まなみ「成人の学習と意識変容」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部、第53号、2004年、pp.11-19. 渋谷かさね「成人教育者の力量形成としての意識変容の学習—P.クラントンによる検討から—」『成人の学習(日本の社会教育第48集)』2004年、pp.186-198. 常葉一布施美穂「メジローの『パースペクティブ変容』概念に関する考察—自己決定性の中心性をめぐって—」『人間の発達と社会教育学の課題』お茶の水女子大学社会教育研究会編、1999年、『『成人』の学習論再考—メジロー理論の中の「女性の学習」に注目して—』『成人の学習(日本の社会教育第48集)』2004年、pp.85-97. などがある.
- 8) J.Mezirow, op.cit., p.3.
- 9) ibid., p.3.
- 10) ibid., p.6.
- 11) ibid., p.62.
- 12) ibid., p.5.
- 13) ibid., p.11.
- 14) ibid., p.38.
- 15) ibid., p.33.
- 16) ibid., p.34.
- 17) ibid., p.42.
- 18) ibid., pp.61-62.
- 19) ibid., pp.167-168.
- 20) 常葉一布施美穂「『成人』の学習論再考—メジロー理論の中の「女性の学習」に注目して—」『成人の学習(日本の社会教育第48集)』2004年、pp.85-97.
- 21) 永井健夫「認識変容としての成人の学習(Ⅱ)—学習経験の社会的広がりの可能性—」『東京大学教育学部紀要』第31巻、1991年、p.337.
- 22) 常葉一布施美穂「変容的学習—J.メジローの理論をめぐって」赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、2004年、p.102.
- 23) 同上書、p.105.
- 24) 同上書、p.100.
- 25) 布施美穂「メジローの「パースペクティブ変容」概念に関する一考察—自己決定の中心性をめぐって—」『人間の発達と社会教育学の課題』1999年、p.94.
- 26) クーンがいう科学的な知におけるパラダイム変化を、メジローは、パースペクティブ変容と呼ぶプロ

セスと対応していると述べている。クーンは、科学的調査の行為に影響を与えるようなものの見方や調査方法、信念、アイディア、価値、態度に言及するために「パラダイム」という語を用いている。(J.Mezirow,op.cit., p.46.)

- 27) ゴッフマンは、社会的相互作用を組織化し、支配する状況の共有された定義に言及するために「フレーム」という用語を用いている。「フレーム」は、社会的相互作用のコンテキストやその中での理解や振る舞いの仕方を我々に伝えてくれる。メジローは、諸フレームは、パラダイムと違って暗黙である意味パースペクティブを集散的に維持していると述べる。(J.Mezirow,op.cit.,pp.46-47.)
- 28) 無意識に組み入れられていく意味パースペクティブに言及するために「イデオロギー」という言葉を使う著者もいるが、メジローは、「イデオロギー」という言葉を、ゆがめられて、集散的に用いられた社会言語学的な意味パースペクティブを意味する際に特別に用いている。(J.Mezirow,op.cit.,p.47.)
- 29) J.Mezirow,op.cit.,p.61.
- 30) ibid.,p.47.
- 31) ibid.,p.47.(ベイトソンの文献では、G.Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, Chicago and London, 2000,(Originally Press 1972),pp.187-189, (佐野良明訳『精神の生態学 (改訂第2版)』新思泉社、2000年、pp.270-272.)にあたる。)
- 32) G.Bateson,op.cit.,p.187.(邦訳p.270.)
- 33) J.Mezirow,op.cit.,pp.48-49.
- 34) G.Bateson, op.cit.,p.186.(邦訳p.269.)
- 35) ibid.,p.180.(邦訳p.262.)
- 36) ibid.,p.186.(邦訳p.268.)
- 37) ibid.,p.289.(邦訳p.394.)
- 38) ibid.,p.280.(邦訳p.383.)
- 39) J.Mezirow,op.cit.,p.89.
- 40) ibid.,p.90.
- 41) ibid.,p.90.
- 42) G.Bateson,op.cit.,p.293(邦訳p.398.)
- 43) J.Mezirow,op.cit.,pp.90-91.
- 44) ibid.,p.91.
- 45) G.Bateson,op.cit.,pp.303-304.(邦訳p.412.)
- 46) J.Mezirow,op.cit.,p.94.