

【特集】

英国成人教育学・生涯教育学研究者 P・ジャービス教授来日記念論稿集

柴原真知子

Special Collection of Lecture Records and Articles by Prof. Peter Jarvis

SHIBAHARA, Machiko

特集目次：

1. 本特集の目的
2. ジャービス教授講演記録①「学習の二つの側面：暗黙性と自明性」
3. ジャービス教授講演記録②「成人教育の動向とその軌跡」
4. ジャービス教授論稿「京都大学大学院薬学研究科統合薬学教育開発センターを訪問して」
5. P・ジャービス教授の薬学研究科への訪問を受けて

1. 本特集の目的

本特集は、英国サリー大学生涯継続教育学部（Continuing Education）名誉教授 P・ジャービス（Peter Jarvis）氏が、2013 年 3 月に来日したことを記念し、京都大学滞在時に行われた講演記録や来日後に執筆した論稿等を集めたものである。今回の来日は、京都大学大学院薬学研究科統合薬学教育研究開発センターが、プロジェクト「薬学教育イノベーション創出事業」の一環としてジャービス教授を招聘して実現したものであり、その主な目的は、2006 年に 4 年制から 6 年制へと転換した薬学教育の視察と今後の教育改革への助言である。

ジャービス教授は、社会学を中心に文学、神学、哲学、政治学など多様な学問分野を融合させることで、成人教育学・生涯教育学領域を切り拓いてきた第一人者である。教育学以外の学問分野において、名誉博士号を含め計 8 つの博士号を保持し、現在は生涯教育学国際誌 *International Journal of Lifelong Education* の編集長を務める等、成人教育学・生涯教育学研究において世界的に最も著名な研究者の一人である。60 冊以上執筆してきた

編著書には、*Routledge International Handbook on Lifelong Learning* (2009; 2012)、*Routledge International Handbook of Learning* (2012)等がある。現在でもイギリス国内だけでなく、アメリカ、香港などでの客員教授・名誉教授を務め、世界中で講演活動を行っている。

ジャービス教授による研究は、極めて多岐にわたる上に、現代成人教育学・生涯教育学が検討すべき重要な論点を多く含んでいるため、本稿で論じることにはできないが、誤解を恐れずに言えば、ジャービス教授の中核的関心は、人間の学習についての複眼的かつ哲学的探究と、伝統的な学習観・教育観の脱構築、そして探究を通して得た理解に基づく現代教育理論の構築に向けられてきたと考えられる。2008年に刊行された三部作 ① *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*, ② *Globalization, Lifelong Learning and the Learning Society*, ③ *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society* (いずれも Routledge 社刊) では、ポスト・モダン社会における人間の学習について、社会学から脳科学に至るまでの研究蓄積を批判的に検討しながら領域横断的・融合的アプローチで論じられている。

また、1980年代から専門職教育 (Professional Education) ¹へ理論的・実践的関心を持ち、最初の博士論文を執筆、勤務先のサリー大学では、教育担当の看護師を対象に成人教育コースを開発・提供した。現在では多様な領域の専門職領域で指導者が成人教育を学ぶ機会は普及しているが、1990年当時では先駆的な専門職教育実践であったと言えよう。同僚の看護学部教員 S・ギブソンと共に執筆した *The Teacher Practitioner and Mentor in Nursing, Midwifery, Health Visiting Services* (1997) では、サリー大学での実践経験に基づき、看護師などの医療職者の文脈にそくした学習・教育論、指導者論等が提起されている。

今回の来日は、1990年の日本学術振興会、2011年3月の京都大学大学院教育学研究科による招聘を経て三回目である。今回の来日では特に、ジャービス教授の専門職教育における高い専門性と経験を活かし、日本薬学教育への提言を行うことを主要目的としつつ、京都大学大学院教育学研究科生涯教育学講座での講演会、薬剤師や看護師などの医療者を交えた専門職教育者異業種交流 (Inter-Professional Education) のワークショップなども開催された。

以下の論稿のうち、「2」及び「3」は、来日中の講演会においてジャービス教授が用いたパワーポイント・スライド及びICレコーダによる音声記録の書き起こしに基づき、来日中、通訳を務めた筆者が論文形式に再構成したものである。本稿執筆にあたって、スライドや音声記録で不明瞭であった部分については事前打ち合わせと通訳を通して得た筆者の理解を加えてできる限りの補足を試みた。「4」は、京都大学薬学部及び京都大学病院での薬学部

床実習の視察と議論を受けて、ジャービス教授が薬学教育改革への提案として執筆した文章である。「5」は、京都大学大学院薬学研究科統合薬学教育研究開発センターの角山助教がジャービス教授の訪問を受けた薬学部教員として執筆したものである。

【ジャービス教授来日日程】

3 月 19 日	到着
3 月 20 日	卓越した大学院拠点形成支援国際フォーラム・生涯教育学分科会での講演
3 月 21 日	京都大学薬学部及び京都大学病院における薬学教育の視察・議論
3 月 22 日	薬学生・医学生とのインフォーマル・セッション
3 月 23 日	異業種専門職者交流イベント「職業人の成長と経験をシェアする：英国成人教育・生涯学習研究者ピーター・ジャービスとともに」
3 月 24 日	第 71 回京都生涯学習研究会での講演会
3 月 25 日	帰国

¹ Jarvis, P. *Professional Education*. Croom Helm, 1983.

2. ジャービス教授講演記録①「学習の二つの側面：暗黙性と自明性」

本講演は、「卓越した大学院拠点形成支援国際フォーラム」（2013年3月20日 京都大学大学院教育学研究科主催）での生涯教育学講座分科会「生涯学習実践研究の方法論：ピーター・ジャービス先生と考える」で行われたものである。院生を主体とした同分科会では、院生による研究発表とジャービス教授との議論を通して、生涯教育学の研究方法論への理解を深めることが目的とされた。ジャービス教授は、院生による研究発表に先立って、生涯教育学研究において欠かすことのできない学習理論についての講演を行った。

学習の二つの側面：暗黙性と自明性

(Human Learning: Implicit and Explicit)

ピーター・ジャービス

本論の目的とは、学習のもつ二つの側面「暗黙性」と「自明性」の根本的差異を考察することである。人間の学習への理解は、生涯教育学研究において極めて重要であり、研究者を志す大学院生に是非考えてもらいたいテーマである。本論では、まず学習の暗黙性と自明性に関わる私自身の経験を話し、その後でこの二つのテーマに関する理論についての考察を進めたい。

1. 学習の暗黙性と自明性に関わる二つの経験

私は、これまで日本に二度来日しており、今回は三度目である。最初の訪問は1990年に日本学術振興会からの招聘を受けた時で、東京での滞在した後福岡を訪問した。この時、私と同僚のA・タケット氏（Alan Tuckett、現・成人教育国際会議長）は、滞在先のホテルから福岡市内の視察先に日本人の同僚と共に向かった。私もタケット氏も日本語は全く分からず、また当時の日本は今よりも英語での標識や看板、商品等も少なかった。夜遅くに仕事を終えた我々は、二人だけでホテルまで帰ろうとしたが、途中で道に迷ってしまった。途方に暮れながら歩き続けていると、ふと「こっちの方向じゃないか...」と思い出し、ようやくホテルへの帰り道を見つけた。我々は、言語と土地についての知識がない中で、ホテルにどのように戻るかを、どのように学んだのだろうか。

もう一つの例は、2011年に、二度目に来日ときの経験である。京都に滞在し、西陣織会館と伝統ある和菓子屋で、職人に会い話を聴いた。会話をした西陣織の職人は、3,4年も

の歳月をかけて、俵屋宗達作「風神雷神図屏風」を織っているということであった²。何千という異なる色の糸を使いこなす職人に「一人前になるまでに何年かかるのか」と尋ねると「10年」という返答であった。その後、和菓子屋で上生菓子を作成していた職人に同様の質問をすると、同じく「10年」との返答を得た。西欧でも人が専門家 (expert) になるには、10,000時間を要すると指摘する先行研究があり、一定のエビデンスがあると考えられている。日本の職人も同様であることが確認できた。しかし、職人たちは、どのようにしてこの「わざ」を習得しているのだろうか。

専門性 (expertise) の習得

京都の職人の発言から示唆されるように、専門性は短い時間で習得されるものではない。また、実践知を論じたNyiri³が指摘するように、作業の単調な繰り返しによって専門性が身につけられるわけではない。よりよい製品をつくろうとする中で、学習者が外的現実との相互作用を繰り返すことで、専門性は習得されるのである。専門性習得のプロセスを実際に行う本人は、繰り返し同じ作業をしているようで、実は少しずつ変化させながら作業を繰り返している。しかし、本人はその事実を常に意識しているわけではない。つまり、外的プレッシャーに応えようとして、行動を無意識のうちに変えているのである。

このように考えると、理論には二つあると言える。一つは、世の中で確立した理論として見なされているものであり、もう一つは実際に用いられている理論である。前者は自明的であるが、後者は潜在的もしくは暗黙的である。ArgyrisとSchön (1974) ⁴の次の指摘からも分かるように、理論における違いは、実践者にとって重要である。

専門職者と専門職教育者だけでなく、あらゆる領域の実践者は、技術 (skill) の実践及び学習は、理論の学習や理論の応用とは全く異なるものだ、と指摘する。つまり、技術習得と理論習得は、どちらも学習活動であっても全く異なるということである。さらに、理論の習得は、学校という場でなされることが適切であるが、技能の習得は学校とは異なる場、つまり職場でなされるものであると言えるのである。

暗黙的知の学習と自明的知の学習

暗黙知の学習プロセスは、自明的な知の学習プロセスとは異なる。この点は、Archer が、神経科学者Stephen Roseの論文に対するコメントでも指摘している。

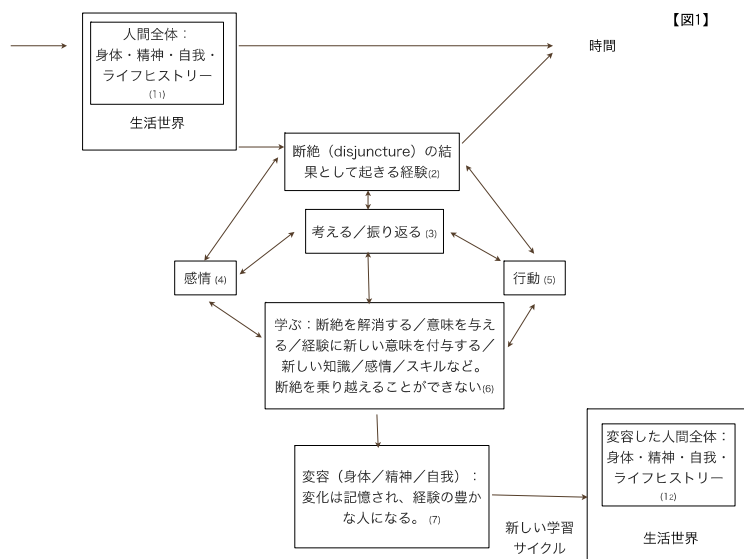
プロセスについての記憶は、記述的記憶とは異なる方法で忘却される。つまり、記述的記憶とは明確に異なるメカニズムでプロセスについて学び、記憶している

ということである。「自転車に乗る」などのプロセスについての記憶は、単に脳内でなされているのではなく、筋骨など身体全体で記憶していると考えられる。

2. 自明的知の学習

学習とは、生涯にわたるものであり生活のあらゆる場面で生じる。学習は、必ずしも、意図された教育的プロセスの中で生じるものではなく、むしろ意図されない状況のなかで生じるものなのである。生物は、外的刺激に対して何らかの形で対応することを考えれば、生物が学習していないとは考えられない。Illerisは、生物の学習について「生物は変化し続ける能力を持っている。この能力は単に生物学的成熟や老化に伴うものではない」と指摘している⁵。これらの研究を受けて私は、次のように学習プロセスを定義する。

学習とは、生涯を通じて起きるプロセスの複合体である。学習とは、ひとが、次のプロセスを経て継続的に変化し続ける（経験豊かな人になる）ことである。この変化には、身体（遺伝子的・肉体的・生物学的）と精神（知識・技能・態度・価値観・感情・意味・信念・感覚）すべてが関わる。つまり、人は「全体」（the whole person）として変化する。「全体」としての人は、自然的・社会的状況を経験し、そこで経験した内容が認知的・感情的・実践的（もしくはこの融合で）変容され、その人の歴史のなかに取り込まれる。（Jarvis, 2010）⁶



【図1】は、人の学習プロセスを示したものである。人は、生活世界である状況のなかにいる (1)。しかし、世界に対して想定できないことが生じたとき、「断絶 (disjuncture)」に直面し、ほぼ無意識的に何とかしようと動く。この時点で、我々は「経験」をする (2)。経験は、思考・感情・行動（もしくはこれらの融合）によって変容しうる (3-5)。変容の結果として、学習するか、断絶を乗り越えられない状態になる (6)。このプロセスは、常に変化した人 (a changed person) に帰着する。一見して何の学習も起きていない場合でも、経験は学習者の「自己」に影響を与えている (7)。

しかし、このような議論には限界がある。意識的な経験つまり、我々が注意を払う一部の現象のみに限定してしまい、意識されない部分を含めた状況全体を認識し損ねるのである。我々は、意識に上らない幅広い経験や意識していない感覚からも学んでいるのである。上記の図では、この視点が欠落しているのである。

意識的経験

では、意識に上る経験と意識に上らない経験の二つを考えてみよう。意識的経験 (conscious experience) とは、生活で断絶に出会う度に得る経験であり、我々はあらゆる感覚を通してこの経験を認識する。Chalmers⁷の議論は哲学的議論としても不完全ではあるが、意識的経験とは何かを具体的に提示しようとしている。彼によれば、視覚・聴覚・触覚・嗅覚・味覚・温度や痛みなどの感覚・心象・意識的思考・感情・自己の感覚が、意識的経験を構成している。一方で、Chalmersは、ここでは願望や白昼夢などの経験は除外していると指摘している。また、味覚や嗅覚などが融合した場合の経験についても議論していない。感覚を通して意識されたものは、経験として表面化され、学習が生まれる。つまり、我々は生きるという営みそのものから学んでいるのである。

経験の中身

意識的経験をすると、我々は目の前にしている外的現実を意識に向け (Marton and Booth)⁸、社会的現実として認識したものを内面化する。ここで注意しなければならないことは、我々は生活のなかで生じる出来事を完璧に意識しているわけではないという点である。我々の記憶は出来事を写真のように記憶しているわけではない。外的現実のなかで、意識を向ける部分のみを認識しているのである。

現実の一部にのみ意識を向けることで、我々は「現実」を構築する。この構築には、以前の経験やそこでの認識が影響する。しかも、以前の経験や認識をどう選択しているかについて、我々は常に意識的ではない。Berger and Luckmann⁹らが指摘するように、外的世界に対する我々の認識は、鏡に映るようなものではなく、社会的に構築されたものなのである。

周縁的経験

我々は外的現実の一部を内面化するが、意識の境界線を越えてしまう経験は内面化しない、と考えられる。なぜならば、我々にとっての現実とは、実際に起きた出来事そのものというよりも、それを表象（representation）するものだからである。しかし、我々の意識の境界にある周縁的な経験でも、無意識的に内面化されることがある。この点は、実証することが難しいが、私が冒頭で話した経験などから理解できる¹⁰。

これまでの議論から明確なことは、我々が内面化するものは、我々が意識している以上のものであるという点である。我々が意識すると言っても、出来事を記録しているのではなく、認識を構築している。意識的に内面化するものと、実際に内面化しているものとの間にある差異は、学習の暗黙性を理解するにあたって重要である。

3. 学習の暗黙性

学習とは、知識が習得されるプロセスや実際の習得、その内容を意識しているかどうかとは関係なく起きるものである（Reber, 1985）¹¹。

暗黙的学習は「成すこと（doing）」に関する知であるため、プロセス的知（procedural knowledge）とも呼ばれる。似たような概念に偶発的学習（incidental learning）や潜在的学習（latent learning）があるが、ここでは「暗黙的（implicit）」という言葉を用い、先に議論した意識的学習との関連で議論を進めたい。

経験全体

我々は、経験と共に生じる情動的反応を、無意識的に内面化している。その結果、個人的価値観や生活に対する態度などが生成される。実際、我々のアイデンティティは日々の生活での暗黙的学習から部分的に形成される。Damasio が指摘するように「感情に対して我々が意識的であるとするエビデンスはない」¹²にも関わらず、我々の内的かつ個人的感情は、外向きつまり公に向けられる。つまり、意識的にせよ無意識的にせよ、我々の経験全体は我々が意識する以上に幅広く、意識を越えて我々は学んでいるということである。経験は我々の感覚から生まれ、我々の意識を超えて内面化され、感覚を通して学習される。具体例はいくらでも挙げられるが、研究はあまりなされてこなかった。経験は、我々が意識する以上の「知（knowing）」へと導くのであり、この点を Polanyi は、「暗黙知」の議論で指摘している¹³。

暗黙的学習／暗黙知についての先行研究

Baumard¹⁴は、暗黙的学習に関する研究は不十分であり、この 50 年間くらいは言語の一つの現象として扱われ、実験もされてきたが、学習についての我々の理解を十分に深めるものではなかったと指摘している。しかし、「判断力 (decision making)」を扱う新しい学問分野では重要視される傾向にあり、特に「動機付け」を理解するにあたって、暗黙的学習は検討されるべき現象として位置づけられている。

実践知の研究で知られる Nyiri は、専門性について次のように論じている。

人は、教科書で示される自明的知を吸収することだけで専門家になるのではなく、経験を通して専門家になる。つまり、試行と「失敗、成功を繰り返し、時間や努力を無駄にしながら、何が問題なのかの感覚を掴む。こうして、どの点では教科書の通りに動き、どの点ではルールを破るのか」を身に付ける。専門家は、こうして経験則のレパトリーを増やし、経験を教科書の知識と組み合わせながら専門的实践家となる。しかし、この実践的かつ発見的知識は、最も獲得するのが難しい。なぜなら、専門家自身がこの知識が何なのかを自覚していないからである。したがって、宝石を掘り出すように、労力と苦しみを経ながら引き出さなければならない。(Feigenbaum and McCorduck, 1984 から引用) ¹⁵

普段の生活プロセスの中で生じる暗黙的学習

Alheit の指摘の通り、「暗黙的学習のプロセスは、人生の最初から始まり、教育制度の内部・外部で起きる。我々は、経験を社会的世界の要素として適切に当てはめているだけでなく、『適応システム (appropriation system)』そのものを発達させている」¹⁶。

暗黙的学習は、サブリミナル効果研究でも注目されている。Wexler は、人は対象物に慣れると、神経表象が発達し、連続してその対象物に晒されることで神経表象は容易に活性化すると指摘している。つまり、我々は慣れによって無意識的に学ぶ傾向があるのである。また Wexler は、逆に「確立した信念と期待とが噛み合わないところで、新しい情報を提示されると、その噛み合なさを解消しようとする」¹⁷とも指摘している。また、Housden¹⁸は、記憶に関する研究のなかで、高齢者は長年忘却してきた記憶や技能までも、自分の慣れた環境に置かれると、思い出すことがあることを明らかにした。

暗黙知

冒頭で話した福岡での例に戻ろう。知らない土地で帰り道を見つけ出したということは、朝ホテルを出る際、道路と交差点、ホテルの場所との関係性を無意識的に内面化しており、同じ交差点に立ったとき、つまり朝と同じ経験を夜繰り返した時に、意識的経験となった

のだと指摘できる。最初の経験（朝）はどこにホテルがあるかは全く分からなかったが、二度目の経験（夜）のときに朝の経験が意識された。ということは、朝に得た経験から私は学習していなかったが、（無意識的に）内面化していたということになる。

京都での例も同様である。西陣織職人は、何度も同じ作業を繰り返しているが、毎回全く同じ作業をしているわけではない。外的状況の小さな変化に適応するように行動を少しずつ変化させているのである。職人らはこの微細な変化プロセスを意識しているわけではない。つまり、職人は、他者に伝えられる以上のことを知っているのである。これは職人に特有のことではない。我々は皆、暗黙知の所有者なのである。

暗黙性の議論で重要な点は、我々は「慣れ」に居心地の良さを感じるなど、無意識的に情緒／感情も学習しているという点である。感情は実際、動機付けにかなり影響を与えるが、感情の獲得は、無意識的プロセスで起きる。

Polanyi は、我々は他者に伝えられること以上のことを知っているとは指摘した。意識的に学習した知識は、自明的であるが、暗黙知は実践的知であるがゆえに説明は大変難しい。暗黙知は、意識的経験のなかで無意識的に得られる場合も、意識／無意識の周縁で獲得される場合もある。つまり、ある事象に意識を向けると同時に、別の事象についての暗黙知を獲得しうるのである。しかし、我々は一方の事象に意識を向けているため、もう一方の事象についてほとんど意識していない。「意識的であること」と「知ること」はイコールではないのである。

Polanyi はまた、我々が美的理解及び道徳を暗黙的に学んでいる点も指摘している。彼によれば、何かが起こったとき、我々はその現象を形成している諸要素を意識するのではなく、現象全体に身を埋め込み、そこで何らかの感情を得、結果として暗黙知が形成される。すなわち、暗黙知は、**knowing what**（事実についての知）と **knowing how**（プロセスについての知）とを無意識的に組み合わせた結果であり、どちらが欠けても成立しない。暗黙知を得ることは、単に「知ること（knowing）」ではなく、その行動が望ましい結果に繋がることを暗黙的に知り、自信に繋げようとするなかで、得られる知なのである。

隠れた組織文化

Baumard は、不可視的な組織文化のなかに、組織における暗黙知を見いだしている。このような文化は、言語化されず、被雇用者の経験の深さや長年の実践から形成される。ここでの暗黙知とは、組織内に存在する個人的な知であり、他の被雇用者との相互作用と技能の内面化を通して、その人の内部に形成される知である。Baumard によれば、このような知は、組織内で内面化と外面化のプロセスが繰り返されることで、生き続けることができる。

このように Baumard は組織内での暗黙知を論じたが、現代社会は官僚主義の方向にある。

官僚主義の考え方とは、暗黙的な知よりも自明的な知を求め、あらゆることを明確な文書にし、実践の手続きを具体的に示そうとするもの。現代社会では、職業組織が官僚組織のような機能を果たすようになってきた。我々はあらゆる物事を、暗黙的で主観的よりは、自明的で客観的な文書にしたいと思うようになってきたのである。

4. 結論 -精神と身体 (Mind and Body)

これまでの議論から、学習には暗黙的なものと自明的なものとの二つがあり、異なるアプローチを持っていると理解できる。自明的であるとは意識されていることを意味し、暗黙的であるとは無意識を意味する。自明的／暗黙的学習の経験はそれぞれ異なるアプローチで、我々の精神に影響するのである。

我々の感覚はすべて、最初は身体的なものであり、感覚は神経や他の身体器官を経て脳に届けられるものと考えがちである。それが意識を形成し、精神 (mind) となると考える。しかし、あらゆる経験は精神のなかに組み入れられるわけではない。学習には認知的なものもあれば、身体的なものもあると考えられるからである。しかし、私はこのような学習は、意識に上がらないからといって、(フロイト心理学のように) 抑圧された経験であるとは考えない。

学習は、精神と脳のどちらで起こっているかという議論は、哲学研究のテーマである。私はある著作で、非還元的一元論 (non-reductive monism) の立場から、学習をする全体としての人 (whole person) は、脳とともに精神をもつ存在として位置づけた。精神の中で認識される学習もあるが、身体が学習したとしても精神では認識されず (O'Loughlin)¹⁹、無意識的・暗黙的であり続ける学習もあるのである。

言い換えれば、学習のかなりの部分は暗黙的であり、我々の行動のかなりの部分は無意識的に影響を受けているということである。それゆえに、学習理論は不完全であり続ける。

² 朝日新聞「純金まとう西陣織の『風神』 完成に三年半『技の極地』」(2013 年 6 月 4 日付 <http://digital.asahi.com/articles/OSK201306030167.html> accessed: 2013/12/27)

³ Nyiri, J. C. and Barry, S. *Practical Knowledge: Outlines of a Theory of Traditions and Skills*. Routledge Kegan & Paul, 1988.

⁴ Argyris, Chris, and Donald A. Schön. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass Publishers, 1974.

⁵ Illeris, Knud. *How we Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. Routledge, 2007.

⁶ Jarvis, Peter. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Ed. Peter Jarvis. : pbk Vol. London ; New York: Routledge, 2010.

⁷ Chalmers, David. *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford University Press, 1997.

⁸ Marton, F., and Booth Shirley. *Learning and Awareness*. Lawrence Erlbaum Associates,

1997.

⁹ Berger, Peter L., 1929-, and Thomas Luckmann 1927-. *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Ed. by Peter L. Berger and Thomas Luckmann. Harmondsworth: Penguin Books, 1979.

¹⁰ ここでジャービスは、決して意識に上らないもの(=身体的学習)と、意識から抑圧されたものとを区別しようとしている。後者は、フロイト精神心理学で扱われてきた。どちらの学習から得られる「知識」も、人間な成すことを包括的に研究しようとする際には重要である。

¹¹ Reber, S. *Penguin Dictionary of Psychology*. 4th ed. PenguinPrint.

¹² Damasio, A. *The Feeling of what Happens: Body, Emotion and the Making of Consciousness*. Vintage, 2000.

¹³ Polanyi, M. *The Tacit Dimension*. Anchor Books, 1967. (M・ポランニー著『暗黙知の次元』、高橋勇夫訳、筑摩書房、2003 年)

¹⁴ Baumard, P. *Tacit Knowledge in Organizations*. Sage Publications, 1999.

¹⁵ McCorduck, P., and E. A. Feigenbaum. *The Fifth Generation: Artificial Intelligence & Japan's Computer Challenge to the World*. Addison Wesley Publishing Company, 1983.

¹⁶ Alheit, P., The biographical approach to lifelong learning, Routledge International Handbook of Learning, ed. Jarvis, P., Routledge, 2012, p.172

¹⁷ Wexler, B. E. *Brain and Culture: Neurobiology, Ideology and Social Change*. MIT Press, 2006

¹⁸ Housden, S. *Reminiscence and Lifelong Learning*. NIACE, 2007.

¹⁹ O'LOUGHLIN, MARJORIE. *Embodiment and Education*. Springer, 2006.

3. 成人教育の動向とその軌跡 (Trends and Trajectories of Education of Adults)

本講演は、第71回京都生涯学習研究会として京都で活動する社会教育・生涯学習の実践者及び研究者を対象に、2013年3月24日に京都大学百周年時計台記念館において、開催されたものである。

成人教育の動向とその軌跡 (Trends and Trajectories of Education of Adults)

ピーター・ジャービス

「社会の奉仕者」としての教育

私は、教育学研究者・実践者として長年働いてきて、教育は社会の支配勢力にとつての奉仕者的存在ではないかと考えるようになった。この理解は決して新しいものではなく、百年以上前にはK. Marxも認識していた。米・経済学者のC. Kerrは、教育を「産業主義の小間使い (handmaid of industrialism)」とすら呼んでいる。

現在のEUの動向を見ても、教育は経済や産業の影響を受けていることは明確である。EUは、資本主義のニーズに見合った成人学習を積極的に支援・促進しようとしている。以前よりも、各国政府の政策は資本主義と密接に結びつく傾向にある。特に、2008年の通貨危機では、資本は単独で機能できるものではなく、政府から切り離され得ないことが明白になった。

米・経済評論家A. Kaletskyは、著書 *Capitalism 4.0*において、いま出現しつつある新しい資本主義は、次の特徴をもつと指摘している。①市場経済は有能かつアクティブな政府と結びついた形で存在する、②政府と銀行が共に、経済における需要と管理・調整する。③市場と政府の双方に、経済に関して過ちは起こりかねないという共通認識が形成される。

政府による教育政策もまた、経済との関連で提起されるようになってきた。例えば、私が2011年に韓国で行われた「グローバル人材フォーラム (Global Human Resources Forum)」に出席した際、日本の鳩山前首相を含め日韓のリーダーたちのスピーチを聴いた。そこでは、新しい資本主義は少しソフトなものに変わって行かろうと議論されていた

(Powerhouse of Talents: English Version, Positive Changes: The education, science & technology, policies of Korea, 2012 参照)。

EUにおける主要課題は、常に、エンプロイアビリティとシティズンシップに置かれ、成人学習は経済との関わりで論じられてきた。2009年にEUで発表された「2020年教育・研修フレームワーク (Education and Training Framework for 2020)」では、2020年までの到達目標として、①ひとが生涯にわたって、いつでも・どこでも学ぶことを現実化させる、②教育・研修の質とその有効性を高める、③平等、社会的結合、アクティブ・シティズンシップを推進する、④成人のもつ創造性・革新性を高める、⑤知識基盤型の成人学習セクターをより発展させ、進展をモニタリングする、が掲げられた。五つ目の「知識基盤型」の成人教育セクターを確立・発展させるという目標は、新たに付け加えられた点である。加えて、このフレームワークでは、成人学習研究の重要性を強調し、データを収集すること等の提言も併せてなされた点は興味深い。これは将来の重要な方向性を示しているため、後述する。また、今回のフレームワークでは初めて、64歳以上の高齢者層は重要な学習者層であると指摘された。

上記のEU文書からも、成人学習／成人教育が経済との関連で注目されていることは明らかである。しかし、成人教育の役割とは、単に経済の「小間使い」になることではなく、「批判的奉仕者」になることである。成人教育には、H. Girouxなど批判的思想の学派が存在し、経済危機が拡大する現代社会においてはますます重要になるだろう。例えば、オーストラリアのラディカル派成人教育学者M.Newmanは、近著 *Teaching Defiance*²¹において、教育を批判的に捉えることの重要性を指摘している。

私は、現代成人教育において特に議論されるべきトピックとして次の5つがあると思う。

- グローバル化における文化の重要性
- 知の性質
- 人口統計学
- 遠隔学習
- 研究フィールド

グローバル化における文化の重要性

グローバル化は、東（アジア）から西（欧米）というよりも、西から東への影響が支配的とも言える強さで進行してきた。私は、韓国の教育学者と共に雑誌『比較教育学

(*Comparative Education*)』を編集している。2013年49号1巻では、東と西における成人学習／成人教育をテーマとし、私は唯一の欧米出身の執筆者であった。私は同誌に寄稿した論文のなかで、西洋哲学の特徴を示す議論として、G. H. ミード著『精神・自我・社会 (Mind,

Self and Society)』(1934年)を紹介した²²。ここで私は、韓国の編者から、「仏教では『Iやme, self』概念は重視されないため、これらの用語を用いずに分析をするべきだ」との指摘を受けた。このように東と西には明確な差異が存在するのであり、グローバル化時代においては比較研究や比較的思考が鍵となる。同時に、「学ぶこと」に関して東と西にはどのような議論がなされてきたか検討することが重要である。

知識の性質

知識 (knowledge) に関しては検討すべき課題が数多くあるが、①社会における自然科学的知識の影響と、②脳科学の隆盛は、成人教育において特に議論されるべきである。社会学者N. Stehrは、現代社会は自然科学的知識に支えられた知識社会であるが、知識は「ブラック・ボックス」のように扱われてきたと論じている²³。つまり、知識とは何であり、それはどのように正当化され、その知識を実践すればどのような結果となるのかについては、十分に分析・議論されてこなかったのである。「自然科学的知識は、次々にモノを生み出す生産性をもった知識として位置づけられ、今や知識の支配的タイプとなっている」(Stehr, 1994; p.101) のである。確かに、現代社会において、自然科学的知識は明らかに、最も影響力をもつ知識の在り方である。自然科学のもつ知識への合理的かつ研究的アプローチは、我々の思考の方法としても普及してきた。

しかし、自然科学的知識以外の知識の在り方は、本当に存在しないのであろうか。自然科学的発想に終始しているという状態は、「他の知識の在り方も存在するかもしれない」という本来、知識社会が抱えている課題に向き合っていないに過ぎないのではないか。

自然科学 (特に神経科学) では、我々が常識的に存在すると信じる信念や感覚、感情、希望などは存在せず、脳内で起こることにすべてを還元することができるとする「消去的唯物論 (eliminative materialism)」の立場に立つ。この点をめぐっては、現代哲学でもさまざまな議論がなされてきた²⁴。現代哲学者の中には、あらゆる現象が、自然科学的知識に唯物論的に還元されることはないと指摘する論者もいる。このような議論は重視されてこなかったが、唯物論的にあらゆる事象を本当に分析できるのかについては、丁寧に検討されなければならない。自然科学的分析が可能であると前提にし続けるということは、前提できないことが起こるまで「分析できないかもしれない」という可能性を忘却しているに過ぎないのである。このような「前提」は極めて傲慢であり科学的態度でもないことは、教育の領域を含め我々が実際に経験してきたことを鑑みれば明らかである。

このように自然科学が台頭する時代に、我々は、純粋な自然科学ではない知識について、実際の例を踏まえて議論できる有能な成人教育学研究者を必要としている。人間の性質について、自然科学以外のアプローチで議論することが、重要なのである。我々は、物理的身体と機能的脳をもつ存在に過ぎないのか、それとも、物理的以上のものを我々は持って

いるのか、脳とともに精神（mind）を持つ存在なのか、など極めて哲学的問いに取り組まなければならない。

自然科学がもつ影響力は、近年、多くの研究者によって問い直されている²⁵。Clarkは、自然科学を批判的に検討してきたこれまでの議論には、次の特徴があると指摘している。それは、①自然科学が前提とする知識の完全無欠性を哲学的に問い直す、②高度な複雑さをもつ人間の現象に対して、自然科学的手法を応用することを哲学的に問い直す、③物事を純粋に物理的・数学的に定義することには意味がないのではないかと疑い・検討する、という特徴である²⁶。

脳科学

自然科学のなかでも、今後、数年間のうちに成人教育に影響を与えであろうと考えられる領域は、脳科学である。この点は既に、雑誌『現代社会科学 (*Contemporary Social Science*)』でも議論されている。教育学研究に対しても脳科学は、従来の疑問に対し答えを提示する分野として注目されている²⁷。OECD報告書²⁸でも、脳科学を基礎とした学習科学 (learning science) の誕生が迫っていると述べられており、教育学研究者として我々は何が起こっているかを知る必要があるだろう。OECD報告書では、脳科学は学習に関連して、①従来の教育政策及び実践に対して、新しい情報／知識を提供してくれる、②生涯学習支援、高齢化社会において学習活動がもたらしうる効果についてエビデンスを提供してくれる、③失読症、失算症、認知症等の学習生涯を乗り越える鍵を提供してくれる、等の貢献が見込まれると評価されている。

しかし、脳科学が、教育／学習に関する他の研究に取って代わられてしまうことには一定の危険性があると言える。知識基盤型を保持しつつ、脳科学に学問分野としての成人教育・生涯教育学がいかに立ち向かうのかを考えなければならない。

脳科学のもつ限界性として指摘できることが数点ある。第一に、教育学研究者は、人が一定期間の内に、学習を通してどのように変容するかに関心を持つ。一方で脳科学は、脳内で数秒のうちに起こったことを計測するが、長期間の変化を明らかにしようとするものではない。また、現実世界では、想定外や未解明のことが生じるため、脳に会話するようプログラミングすることは不可能である。脳は、優れたコンピュータ以上の存在なのである。

また、脳画像は、物事がどのような「理由」で生じたかを説明するには不十分である。しかし、教育／学習を考える上では、「理由」こそ重要である。何らかの「理由」があるからこそ、学習は生まれるからである。脳科学は、学習と理由についてある程度の関連性を示すことはできるだろうが、学習が生じた理由を明らかにすることはできない。さらに、脳科学では、H.Gardnerが「多重知能理論 (multiple intelligence)」²⁹で提起したように、

脳のどの部分がどのように機能しているかを知ることが可能である。しかし、それは脳のどの部分かを示すに過ぎず、何を思考していたか、つまり「内容」を明らかにすることはできない。

成人教育の今後の展開

成人教育の領域では、今後、次の点で新たな展開が考えられる。

- **シティズンシップ教育**：多くの国で、高い生活水準を維持しながら高齢化社会に対応することは困難となる。高齢化に対する政策として何が提起されるかを注視する必要がある。
- **中高年のための教育**：高齢者になる準備をサポートする教育が重視される。
- **労働の長期化／再雇用**：高齢者がボランティアを含め、働けるサポートや就業研修機会が重要になる。高齢者対象の研修プログラム開発は既に企業レベルでは開始されている。例えば、イギリスの日用品・住宅設備小売会社 B&C では、全従業員の約 15% を、退職を一度は経験した高齢者から採用している。また、ヨーロッパでは労働者人口のうち 4 千百万人（約 7%）は 65 歳以上であり、その多くが農業に従事しているとされる。この年齢層は、農業に関する現場研修を必要としないため、省コストにも繋がる。
- **教育ツーリズム**：世界的に「教育ツーリズム学部（Department of Educational Tourism）」の設置が進められている。国連はバンコクを拠点としたこのような観光学部のネットワーク化を推進しており、現時点で 200 もの学部が加盟している。教育ツーリズムは、今後、大きな発展が期待される成人教育領域である。
- **教育形態の多様化と教育施設の全く新しい活用**：地域の学校が、高齢者への開放に取り組むようになった。例えば、コンピュータの使い方、家族での学習、親や地域住民を対象とした放課後学級等が行われている。
- **第三期の大学（University of the Third Age, U3A）**：高齢者を対象にした大学である U3A はますますその規模を拡大している。イギリスでは全人口の 16.5%、スウェーデンでは 19% が利用者とする調査結果もある。
- **第四期の大学（University of the Fourth Age, U4A）**：障がい者やさまざまな理由で自宅を離れることのできない人々を対象とした大学である。イギリスでは全人口の 4.6%、スウェーデンでは 5.3% が利用している。現代の科学技術を用いれば、このような学習機会の提供は可能になってきている。U3A 及び U4A の目的とは、① 高齢者が関心を持ち続け、また新たな関心を見いだ

せるように支援すること、②ニーズのある学習者を支援すること、③福祉のツールとして、自信の獲得や認知症の進行を阻止することに目的を置いた教育を推進すること、④人生の最終段階での生活の質の向上、知的刺激を得られるようにすること

科学技術を用いた学習機会の提供

インターネットや通信機器などの発達には、あらゆる学習機会に影響を与えるだろう。例えば、米・デューク大学では、全学生にipadを配布し、ipadを通してあらゆるプログラムが提供される。導入当初は、「学生はゲームしかしないだろう」と考えられていたが、実際に導入してみると学生は真剣に学ぶようになり、リサーチも積極的に行うようになったという。学生は、このような通信機器に小さい頃から触れており、日々の生活のなかでも使用しているため、学習ツールとして親しみやすいのだろう。今後はE-Learning（テレビやインターネット等を用いた遠隔学習）だけでなく、多様なm-learning（ipadなど携帯通信機器を用いた学習）が発達するだろう。コンピュータ・リテラシーの重要性は唱えられて久しいが、現代社会ではTwitter やFacebookなどのソーシャル・メディアを使えるかどうか、教育機会を獲得する上で鍵となっている。

また、イギリスでは放送協会BBCは、放送大学（Open University）と連携して新しい成人教育機会を提供している。従来は大学で提供されていた経済学や地理学、建築学、歴史学等のプログラムを新しい科学技術を用いて、テレビを通して得られるようにしたのである。成人学習へのアプローチを変えれば、「教育」と呼ばれるものの境界線も幅も広がる。BBCの例がその一端を示すように、余暇（leisure）と教育／学習とは融合し始めているのである。とはいえ、余暇は、非職業的教養主義的成人教育に長年位置づけられてきたものであり、決して新しいものではない。私自身、大学が運営するさまざまな構外成人学級（extra-mural adult classes）で社会学や倫理などを教えてきた。

冒頭で私は、「教育は社会の奉仕者である」と述べたが、成人教育の研究者・実践者として、人が学ぶこと／教えることをめぐる社会の変化を認識することは、非常に重要である。以下に示す点は、今後、成人教育の領域で検討されるべき「問い」である。私は約40年間、成人教育のフィールドに携わってきたが、もう一度40年間を費やしたいくらい、今現在もたくさんの学習機会が多様な在り方で発展している。「学習機会は学習者のためにある」と考えれば、「人が学ぶこと」に関して今の社会でどのような変化が起きているのかを理解することは、不可欠であると考ええる。

＜議論のための問い＞

- 西洋の文化的帝国主義にグローバル化はどのように影響してきただろうか。
- 同様の文化的帝国主義は、自然科学とそれ以外の学術領域との関係でも存在していないだろうか。
- 脳科学は、成人教育に大きな貢献をもたらすだろうか。
- 脳科学は、政策や補助金の面で、今後他の研究に置き換わるだろうか。
- 高齢化の進行という点から、どのような研究フィールドが拓かれるだろうか。
- 伝記的学習や人生・生活からの学びについての研究は、今後、継続的に発展するだろうか。
- 新しい通信機器を用いた新しい教育機会提供システムはどのように発展するだろうか。

²⁰ Kaletsky, A. *Capitalism 4.0: The Birth of a New Economy*. Bloomsbury Paperbacks, 2011.

²¹ Newman, M. *Teaching Defiance: Stories and Strategies for Activist Educators*. Jossey-Bass, 2006.

²² Jarvis, P. "Learning to be a Person: East and West." *Comparative Education* 49.1 (2012): 4-15.

²³ Stehr, N. *Knowledge Societies*. SAGE, 1994.

²⁴ Feser, E. *Philosophy of Mind: A Short Introduction*. Oneworld, 2005.

²⁵ 例えば、Tallis, F. R. *Hidden Minds: A History of the Unconscious*. Arcade Publishing, 2011; Sheldrake, R. *The Science Delusion*. Coronet, 2012.

²⁶ Clark, Mary E. *In Search of Human Nature*. Ed. Mary E. Clark. : pbk Vol. London: Routledge, 2002.

²⁷ Jensen, E. *The Learning Brain*. Brain Store Inc, 1994.

²⁸ Organisation for Economic Co-operation, and Development, and Centre for Educational Research, and Innovation. *Understanding the Brain : The Birth of a Learning Science*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007.

²⁹ Gardner, H. *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. Ed. Howard Gardner. New York: Basic Books, 1983.

4. ジャービス教授論稿「京都大学大学院薬学研究科統合薬学教育開発センター及び京都大学附属病院薬剤部を訪問して」

ピーター・ジャービス

2013年3月21日に、筆者は、栄田敏之教授と矢野郁子准教授の御厚意を受けて、京都大学大学院薬学研究科統合薬学教育開発センター及び京都大学附属病院薬剤部を訪問させていただいた。筆者を招聘してくださった先生方、スタッフの皆さんにこの場を借りて、御礼申し上げる。私の訪問の目的とは、2006年から新しく開始された6年制薬学教育において臨床実習を行う5,6回生の教育と、卒後の専門職教育の発展について検討することであった。以下の議論は、栄田教授、矢野准教授を始めとする教員との議論と、21日に行った病院視察に基づくものである。短期間での視察と議論であったため、本稿は「印象」の範疇を超えるものではないことをご了承いただきたい。しかし、以下の考察には、筆者の生涯学習の領域での研究者・執筆家・実践家として長年培ってきた専門的知識が反映されていると考える。

まず、薬学教育の近年の改革を概観すると、2006年に薬学教育カリキュラムは大きな改編を経て、薬学部は二つの教育コースに分かれた。現在の京都大学薬学部には、6年間の薬学科のコースと4年間の薬科学科のコースの二つがあり、後者のコースの場合は学部卒業後に2年間の修士課程に進学することができる。薬学科のカリキュラムはより実践的であり、薬科学科は理論・研究志向で研究者養成を目指したものである。この時点での重要な違いとは、6年制の薬学科コースは修士課程と連結してないが、4年制の薬科学科コースは2年間の修士課程に進学できるという点である。加えて、薬科学科の卒業者は、その後3年間で博士課程を修了できるが、より実践的で専門職向けコースの薬学科の卒業者は、博士後期課程までに4年を必要とするという違いもある。ここで湧く疑問は、「薬剤師を目指す（薬学科の）学生は、薬剤師として実務を積みながら修士号を取得することがどうしてできないのだろうか」という問いである。薬学科を卒業して修士号を取得した学生が「専門職者向け博士号（Pharm D）」³⁰を目指すことができれば、薬科学科卒業者が博士号（PhD）を取得する場合と同じ年数で、博士号を取得することが可能になる。

このような仕組みづくりが難しい理由として考えられる点は、実務経験から得る実践知（practical knowledge）は学術的ではなく、修士号・博士号という学術的資格には値しないと認識されてしまうことにあるだろう。伝統的に「学術的である」と見なされてきた科目は、「純粋」に知識基盤型である一方で、実践知は「理論的知識を応用したもの」に過ぎず、「学術的ではない」という認識が、ここに反映されていると考えられる。しかし、これはどちらかと言えば、伝統的な考え方である。

また、資格に対するスタンスは、大学や薬剤師の専門職団体によって異なるようだ。例えば、日本病院薬剤師会や日本医療薬学会は、独自の研修認定制度をもち、薬剤師の資格を取得した後にも追加して取得できる資格が用意されている。筆者が京大病院で話を聞いた薬剤師によると、「がん専門薬剤師」には3段階あり、すべての段階を経ると「がん指導薬剤師 (Teacher Pharmacist; 日本医療薬学会の正式英語表記はSenior Oncology Pharmacist)」になるということであった。指導者レベルの資格を得るには、5年間の実務経験、5本の学術論文、5回の学会発表、50症例の分析が必要とされる。注目すべきは、薬剤師免許取得以後のこれらの資格はすべて、実務のなかで (in practice)、実務でなされたこと (on practice) についての研修を必要とする点である。国際的にみて「専門職教育 (professional education)」という領域は、発展し研究も増えつつあるが、日本も同様の発展を経験しつつあるということである。したがって、大学側も、現場での日々の学習から得られる実践知に基づく生涯継続的な資格取得の仕組みを開発する方向に向かうことになるだろう。これは、既に多くの先進国では進展している流れである。リオタールが1970年代に行った古典的名著「ポスト・モダンの条件 (英題 *Postmodern Condition : a report on State of Knowledge*)」³¹で論じているように、後期近代において知識が「妥当な知」として受け入れられるには、その知識がパフォーマティブであること、つまり実践的な知であることが求められる。この変化に伴って、大学の主な役割は、現場で有能な実践者となる専門職者を育てることへと移行した。知が目紛しく変化する現代社会において大学は、実践者が、生涯にわたるすべてのキャリア段階を通してさまざまな研修機会が得られるように、教育を提供しなければならない。これこそが、生涯学習であり、21世紀において大学が担う役割である。日本の薬学系学会で既に取り組みされている実践基盤型の資格制度があるのであれば、大学もまた、これらの組織と連携することで複雑化する資格体系の水準を明確にし、学術的資格授与機能をもつ高等教育機関としてこれらの専門職資格を認定することができるだろう。このような大学と学会等の専門職組織との連携は、指導者認定と薬剤師のキャリア形成という点で、有益かつ実践的であると考えられる。

薬学分野では今後、新しい医薬品の開発と使用、管理に関してさまざまな革新が起きるだろう。そうなれば、薬剤師に限らずあらゆる専門職者が新しい変化に対応しなければならない。彼らが現場で起こっていることについて学習することへのニーズは高まるだろう。つまり、あらゆる実践者に継続的教育・研修 (すなわち、学習機会) が提供される必要がでてくるのである。これは、すべての大学及び学部求められる役割である。薬学部もまた、このような変化に伴って教育体制を変える必要に迫られるだろう。まず理解しなければならないことは、実践自体が変化しているということである。重要な変化は、少なくとも

も二つある。一つは、さまざまな開発や革新が起きること、「現場」が専門職者の継続的学習の場となるという点である。二つ目は、「現場」は、実践についての研究が行われ、研究成果に基づいて実践上の変革がなされる場であるということである。前者は、現場を学習の正当な場として考え直すことに繋がる。そうすることで、薬学研究の最新動向については大学で学習し、専門職者としての専門性は現場での実践を通して構築されるものと考えられるようになる。今や、「現場での学習 (work-based learning)」や「実践基盤型教育 (practice-based education)」は、大学をはじめとする高等教育機関でかなり当たり前のこととなっており、生涯学習の核である。例えば、オーストラリアのチャールズ・スタート大学では実践基盤型教育のセンターを設置している。他の多くの大学でもさまざまな取り組みがなされている。さらにここで指摘すべき点は、現場自体が、学習の場となるということである。これはすなわち、「研究する実践者 (Practitioner-Researcher)」(筆者は同タイトルの著書を1999年にアメリカで出版している) という考え方である。今、世界には正当性を認められた研究の在り方として二つある。それは、伝統的なPhDと、専門職者向け博士号(薬学の場合はPharm D)である。この二つの研究の在り方を通して、新しい治療や医薬品についての研究、実践に関する研究が進められているのである。

しかし、経験豊かな実践者は、教え込み的 (didactic) 方法で学習したいとは思っていないわけではない。今や大学は、経験豊かで成熟した実践者が学ぶ場であり、実践者であり続けようとする人に対して、成人教育の技法でもって学習支援をする場となっている。このような大学教育の在り方はかなり拡大してきたと同時に、高度に洗練されており、世界中の高等教育で幅広く取り組まれている。1970年代以降、イギリス・サリー大学では、1年間の成人教育コースを設置している。このコースは、自分の専門職分野で指導者になりたいという専門職者を対象とし、修了すれば専門職資格が認定される仕組みになっている、このコースで得られる認定は、成人教育学大学院修了認定 (Post-Graduate Certificate in the Education of Adults) であり、フルタイムで一年間、パートタイムで二年間受講できる。イギリスの看護職はこの仕組みを採用し、指導看護師はこのような資格を有していなければならないと定められている。すぐに他の大学も同様の指導者向け研修コースを提供し始め、看護職のみならずさまざまな専門職組織が同様の資格制度を求めるようになった。今では、大学側も専門職の指導者を対象にして、専門職教育修士課程 (例えば、看護学教育修士 (Master of Education in Nursing)) や専門職者向けの専門職教育博士号 (例えば、看護学教育博士 (Ed.D. in Nursing))、さらには看護学のPhDまでも授与するようになってきている。現場での成人の指導・教育は刺激的な仕事ではあるが、同時に、かなり骨の折れる専門的力量が求められる仕事でもある。特に、指導者自身が実践者でもある場合、

実践者としての専門的知識を更新しながら、成人教育の理論と実践についても知識と技術を高めなければならない。これは、薬剤師養成においても当てはまるであろう。ここで成人教育に関する専門性をもつ学部が、他の専門職学部からの養成で連携・協働すれば、卒前から現職までの学習者を教えられる成人教育者となる専門職者向けコースを共同開発することもできるだろう。イギリスなどでは、まだ取り組みが始まったばかりではあるが、すべての大学教員に成人教育の研修プログラムの受講が要請されつつある。

京大病院を訪問した際に、指導・学習の一端を目の当たりにすることができた。筆者は、薬学部生を教えている指導者が、教育・学習プロセスについてもう少し基本的理解があれば、指導者をもっと助かるだろうという印象を受けた。もちろん、一つの観察に基づく感想であり、十分な状況分析を行えてはいないため、間違っている可能性も否定はできない。また、指導にあたる薬剤師は、病院で実習生を受け入れる間だけでも成人教育の基本原則を学習する機会を欲しているのではないかと感じた。例えば、現場にいる指導薬剤師を対象に、4-8週間の短期コースを実施し、現場で成人を教える指導者として研修したことを示す認定証を発行することは可能ではないだろうか。イギリスでは、現場で実務をしながら、実際に実習生を教える指導者が（他の指導を観察するなどの）フィールドワークを行うコースが提供されている。同様の発展は日本の薬剤師の文脈でも検討されうるのではないだろうか。

とはいえ、上記の議論は大きな変革となるため、第一歩として、このような変化を導入したいと考える教職員同士で、今後どうするかを話し合うセミナーなどの開催を推奨する。例えば、筆者の京都滞在中（3月23日）に開催された専門職教育者を対象とした異業種交流（Inter-Professional Education）のワークショップは、十分な場になりうる³²。同様の取り組みは、他の先進国で既に着手されていることである。例えば、日本の薬学部の場合、研究プロジェクトとして、1) 専門職教育の世界的動向、2) 専門職者を対象とした実践基盤型教育の実際、3) 専門職における成人教育の発展（看護など）についての調査・研究に着手してみてもどうだろうか。これらの研究結果は、大学における薬学教育／研修の発展に寄与することができるだろう。日本の薬学教育の役割は、他の専門職のやり方を模倣することでは全くなく、これらの動向から学ぼうとすることである。そうすれば、薬学部の学生にとって最もよい教育と研修を提供できるようになるだろう。

最後に、このテーマについてさらに考えたい人のために、五つの文献と雑誌を提示しておく。

- 「知の変化」、ジャン=フランソワ・リオタール著『ポスト・モダンの条件：知・社会・言語ゲーム』、小林康夫訳、書肆風の薔薇、1986年
- ‘Developments in Lifelong Education’, Jarvis, Peter. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Ed. edited by Peter Jarvis. : hbk Vol. London: Routledge, 2009.
- ‘Practice-based Education’, Higgs, J., R. Barnett, and S. Billett. *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*. Sense Publishers, 2012.
- ‘Research into Practice,’ Jarvis, Peter, 1937-. *The Practitioner-Researcher : Developing Theory from Practice*. Ed. Peter Jarvis. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 1999.
- ‘Developments in the Education of Adults,’ Jarvis, Peter. *Adult Education and Lifelong Learning : Theory and Practice*. Ed. Peter Jarvis. : pbk Vol. London ; New York: Routledge, 2010.
- *International Journal of Lifelong Education*. Routledge

最後に、薬学部での一日について非常に短い振り返りの文章を書かせてくれたことに感謝申し上げる。日本薬学教育の発展に、この省察的思考の文章がお役に立てば幸いである。

ピーター・ジャービス

サリー大学 生涯継続教育学部 名誉教授

(Emeritus Professor of Continuing Education, University Surrey, UK)

2013年3月22日

³⁰ 専門職者向け博士号 (professional doctorate) とは、伝統的な研究者向け博士号である PhD (Doctor of Philosophy) とは異なり、専門職者としての実践経験に根ざし、実践に関するテーマについて研究を行うものである。イギリスやアメリカを中心とした欧米では、様々な分野で専門職者としての実務をこなしながら、パートタイムで博士号取得に取り組むことができる仕組みが発達している。専門職者向け博士号には、例えば、Doctor of Pharmacy (薬剤師向け)、Doctor of Education (教育者向け)、Doctor of Social Work (ソーシャルワーカー向け)、Doctor of Engineering (エンジニア向け) などがある。

³¹ ジャン=フランソワ・リオタール著『ポスト・モダンの条件：知・社会・言語ゲーム』、小林康夫訳、書肆風の薔薇、1986年

³² 本誌、pp.138-139 参照