

エンパワーメントの視座からみた女性の学習活動に関する研究

葛 原 生 子

(2001年9月30日受理)

A Study on Women's Learning for their Empowerment

Ikuko Kuzuhara

The purpose of learning for women's empowerment is that women, as marginalized potential participants in a gender unequal society, raise their ability to become politically, economically, socially and culturally empowered and participate in the community's decision-making process. However, the gap between what they learned as a result of attending an educational program and the application is a barrier to the participation. This article discusses the framework of the theory and research in order to bridge the gap through the concepts of "transfer of learning" and "learning organization".

women's learning, empowerment, transfer of learning, learning organization.

女性の学習、エンパワーメント、学習のトランスファー、学習する組織

I 問題の所在

現在、女性の生涯学習の最重要課題は、社会参画能力の育成である。国際的にみて、日本の女性は教育や保健におけるレベルが高く、男女差もあまりない。例えば、国連開発計画の発表する人間開発指数は174カ国中8位、ジェンダー開発指数は163カ国中13位というように比較的高位である。それにもかかわらず、政治・経済・社会生活に関わる意思・政策決定への女性の参画の度合いを定量化したジェンダー・エンパワーメント測定(GEM)は、測定可能な102カ国中38位であり、公的領域での決定権におけるジェンダー不平等が非常に顕著であることがわかる。¹⁾こうした統計指標からも明らかのように、学習機会にも恵まれ、学習熱心であるにもかかわらず、その学習が社会参画に向けた行動につながらないのである。そこで、「生涯にわたる教育・学習の成果が社会に生かされ、女性自身が主体的に社会の方針決定に参画できるよう、実践的な知識・技術、能力を身につける研修・学習プログラムの開発と普及に努める必要」²⁾が言われ、限定的ではあるがその方向での取り組みがなされてきている。しかしながら、このようなエンパワーメント³⁾に向けた女性の学習活動と、その成果を活かす行動との間のギャップの問題は、従来型の学習プログラムの開発・普及による個人レベルの能力の育成だけでは解決できない。

エンパワーメントに向けた女性の学習の意味は、ジェンダー化された社会において周辺的存在である女性が、学習活動を通じて力をつけ、その学習成果の活用が社会参画につながっていくことである。しかしながら、現状では学習活動とその成果の活用との間に断絶があり、それが女性の社会参画を阻害していると言える。この学習活動とその成果の活用との断絶の問題は、単にその学習活動、すなわち「女性自身が主体的に社会の方針決定に参画できるよう、実践的な知識・技術、能力を身につける研修・学習プログラム」の拡充の問題だけでなく、その成果を活用する場、すなわち活用する組織や地域社会の問題なども視野に入れ、より複合的に検討する必要があると言える。

筆者の研究関心は、以上のような問題意識に基づき、エンパワーメントに向けた女性の学習活動と、その成果を活かす行動との間の断絶に着目し、第一にその断絶の原因を究明し、第二に、その断絶を埋め、学習活動を行動-社会参画実践-に結び付けるために必要な方略を、従来型のプログラム開発を超えた学習開発の視点から明らかにすることである。本稿はその予備的研究として、研究課題に関連する分析の枠組を検討することを目的とする。

本研究で取り組む課題は、まず第一に、最近の生涯学習支援研究において重要視されるようになってきた、地域社会ベースの学習成果の社会的活用の研究に密接

に関連している。これらの研究は、学習成果をさらに次の学習活動の展開に活用する場合と、学習成果をそれを生かした実践的活動に活用する場合の2つの文脈に分けることができるが、本研究は特に後者に関連している。学習活動を実践活動、あるいは行動に結び付けて考える理論に「正統的周辺参加」の理論があり、生涯学習領域においても、ボランティア活動に関連づけた研究がある。⁴⁾しかし、これらは既存の社会、あるいは集団を肯定的にとらえ、それへの適応、社会化を前提としている。それに対し、女性のエンパワーメントの視点からの社会参画は、既存のものを変革することを目指しており、この場合の参画とは、変革のエージェントとして行動、実践することを意味している。そのような理由から、女性のエンパワーメントに向けての学習活動を社会的実践や行動に転換することは、より複雑で障害が大きく、従来の研究では包摂できない問題を含んでいる。

そこで本研究では、このような問題を分析する枠組として、「学習のトランスファー(transfer of learning)」の考え方を深めたい。ここで言う学習のトランスファーとは、「教育プログラムに参加した結果として、学んだことがプログラム参加者によって効果的に応用されること」⁵⁾である。学習トランスファーの考え方は、学習成果の活用の問題を、学習者自身、プログラム開発、成果の受け入れに関わる関係者、関連機関、および地域社会や全体社会との関連でダイナミックにとらえる視点を提供しており、本研究の第一の課題へのアプローチすなわちエンパワーメントに向けた女性の学習活動と、その成果を活かす社会参画行動の間の断絶の原因の解明にフィットする分析枠組となると考えられるのである。

次に本研究の第二段階は、この学習のトランスファーにおける障壁を克服し、学習トランスファーを促進する方略について検討することである。この課題に関連するこれまでの研究は、学習成果を可視化し、単位あるいは資格に置き換える学習成果の評価システムの研究と、学習成果をその活用機会と直接結び付けるいわゆる「人材バンク」の研究として行われてきた。⁶⁾しかし、ここでも第一の課題と同様に、学習成果活用の受け皿、すなわち女性が参画を目指す組織や地域社会は所与のものとして静的に捉えられており、これだけでは女性のエンパワーメントの視点からの社会参画に向けた学習のトランスファーを促進するには限界がある。したがって、活用の場の変容までを視野に入れた学習開発の方略が必要である。

本研究では、さらに、このような学習のトランスファーを促進する学習開発の鍵概念として「学習する組織

(learning organization)」の考え方を深めていきたい。この概念は元来、企業が仕事をする組織から学習する組織に変わること、企業を変化に創造的に対応することのできる組織に変革するという企業マネジメントの文脈で開発されてきた。それが、ここ数年の間に生涯学習や成人学習の領域で学習機会研究のニューフロンティアとして取り上げられるようになってきたものである。⁷⁾これまでは、教育にかかわる既存の機関や組織を前提とした研究であったが、本研究では、特定の学習プログラムの参加者(修了者を含む)による、個人あるいはグループのネットワークが、学習する組織になっていくことで、個人のエンパワーメントのみならず、その組織が力をつけ、学習成果の活用を阻害する成果活用の場—女性が社会参画をめざす組織や地域社会—の要因にも影響を与え、学習トランスファーを促進するという仮説を提示することを試みる。

Ⅱ 学習支援における学習トランスファーの問題： 成果活用の障壁を解明する分析枠組

1 生涯学習支援施策の重点の転換と研究の課題

近年ヨーロッパ、さらには世界規模で生涯学習についての議論を広め、その活動やプロジェクトを先導している European Lifelong Learning Initiative (ELLI)による生涯学習の定義は次のとおりである。

「生涯学習とは、個々人が、生涯を通じて、知識、価値、技能、及び理解の全てを獲得し、それらをどんな役割、状況、あるいは環境においても、自信と創造性と楽しみをもって応用することができるよう、刺激、エンパワーする継続的支援過程を通して、人間の可能性を開発することである。」⁸⁾

この定義では、「知識、価値、技能、及び理解の全てを獲得(acquire)」することと、「それらをどんな役割、状況、あるいは環境においても、自信と創造性と楽しみをもって応用(apply)」することが同等に位置付けられており、また獲得をめざす「技能(skills)」とは「学習を行動に変えることができる」ものと説明している。このように最近では、学んだことを行動に変え、生活の様々な場面で応用していくこと、すなわち生涯学習の「出力」が重視されるようになってきており、この傾向はわが国においても同様である。平成11年に出された生涯学習審議会答申のテーマは『学習の成果を幅広く生かす—生涯学習の成果を生かすための方策について—』であり、その中で「我が国は、生涯のいつでも自由に学習機会を選択し学ぶことができ、その成果を社会で適切に評価されるような生涯学習社会の実現を目指しているが、これからはさらにその学

習成果が様々な形で活用でき、生涯学習による生きがい追求が創造性豊かな社会の実現に結びつくようにしていかなければならない」と述べられている。生涯学習活動への参加・アクセス、すなわち「入力」について十分とまではいかないまでも、一定の取り組みが議論された次の段階として、その成果と活用、言い換えると「量」だけでなく「質」が問われるようになってきたのである。

このような状況の中で、関連する研究を振り返ってみると、「入力」部分に関わるものは参加・不参加の研究、すなわち生涯学習活動に誰が参加し、誰が参加しないのか、またなぜ参加するのか、しないのかといった研究が積み重ねられてきた。⁹⁾しかしながら、「出力」部分となると、まだ未開拓の領域である。「入力」研究と同様に、活用・不活用の研究、すなわち生涯学習成果を誰が活用し、誰が活用しないのか、またなぜ活用するのか、しないのかといった研究の取り組みがこの文脈における最も重要な課題の一つとなる。本稿では、まずこのような取り組みの手がかりとなる先行研究として、キャファレラ (Caffarella, R.S.) による成人学習者のためのプログラム開発研究の中の「学習のトランスファー」の概念に着目したい。¹⁰⁾

2 学習トランスファーの考え方とその障壁となる要因への着目

(1) 学習のトランスファーの考え方

ここで言う学習のトランスファーとは、繰り返しになるが「教育プログラムに参加した結果として、学んだことがプログラム参加者によって効果的に応用されること」である。キャファレラは、学習プログラムの計画においても、これまで参加者がいかに自分が学んだことを個人的に、または職業上、あるいは公的生活において統合していくかについての体系的な計画はほとんどなされず、第一義的に学習者に任されていたと指摘している。全てのプログラムにこの過程を位置付ける必要があるわけではないが、特に、何かを変えようとする人々それぞれが自分自身、あるいは他の人々の変化であろうと、実践活動、組織、または社会における変化であろうと一を支援するためには、学習のトランスファーの考え方が重要であると述べている。まさにこの点が、女性のエンパワーメントに向けての学習成果を、いかに変革のエージェントとしての社会参画行動に転換できるかという本研究の課題に合致するところである。

(2) 学習のトランスファーに影響を与える要因

学習プログラムに参加した結果として、参加者が学んだことをなぜ応用したり、しなかったりするの

の理由を説明するために、キャファレラは学習のトランスファーに影響を与える要因について、これまでの先行研究をまとめる形で次の6項目に分類分けしている。

① プログラム参加者

参加者は、個人的性質、経験、価値・態度をプログラムに持ち込み、参加者が何を学び、学んだことを応用できるかどうか、またそうしたいと思うかどうかに影響を与える。

② プログラムのデザインと実施

プログラムをデザインし実行する時、学習トランスファーのための計画を含めるかどうかの影響は大きい。この計画はプログラムの開始前、実施中、及び終了後に行うことができるが、それらの計画が実効性のあるものかどうかということも問題である。

③ プログラム内容

学習活動を通して強調される知識、技能、及び価値・態度が応用に関連性があるかどうか、また実践的であるかどうか。さらにそれを講師が適切に教えるかどうか、学習者が適切に学ぶかどうかも関連する。

④ 学習を応用するために必要な変化

学習を応用するためには、人々、専門的実践者、組織、地域社会、または社会の変化が求められるが、その変化の性質は、変化の範囲や深さ、または社会的重要性による。変化過程の複雑さや変化させることに対する責任の所在も問題となる。

⑤ 組織的文脈

関連組織に所属する人々、その構成、及び文化的環境が、学習のトランスファーを支援したり、抑制したりする。その組織が継続的学習や開発に置く価値や実体的報酬、プログラムへの具体的支援などを含んでいる。

⑥ 地域社会/社会の力

特定の地域社会や社会における社会的、経済的、政治的状況も影響する。様々な分野の鍵となるリーダーやグループによる支持や、政治的雰囲気を含む。

これら6つの鍵となる要因が、学習トランスファーの過程で障壁になったり、あるいはその過程を促進するものとなったりするのである。

(3) プログラム計画における学習トランスファーのための計画とその限界

したがって、学習のトランスファーの成否は、上述の6つの鍵となる要因をいかにコントロールすることができるかによるのであるが、プログラムの計画に関連して、比較的コントロールの容易な要因とほとんどできない要因がある。キャファレラはより大きなコントロールの可能な要因から順番にレベル付けをし、レ

ベル1：②プログラムのデザインと実施、レベル2：①プログラム参加者と③プログラム内容、レベル3：⑤組織的文脈、レベル4：④学習を応用するために必要な変化、及びレベル5：⑥地域社会／社会の力として。最もコントロールが可能なプログラムのデザインと実施過程において、学習のトランスファーの計画を統合的一部分として位置付けることがまずもって重要なのである。そして、この学習トランスファーの計画において考慮すべき事柄は、時期（プログラム開始前、実施中、終了後）、鍵となる役割を果たす人物の確認、及び最も有効なトランスファー方略の選択である。

とは言え、レベル3から5の要因はほとんどコントロールすることができないことを認識することが必要であり、これらの要因は変化が広範囲にわたり、組織や地域社会／社会の力が複雑でそこに到達することが困難な時に特にそうであるとキャファレラは指摘している。

(4) 女性の社会参画にかかわる障壁

しかしながら、エンパワーメントに向けての女性の学習のトランスファー、すなわち社会参画においては、これらレベル3から5にあげられた要因が障壁となることが多いと考えられ、特に検討を必要とするところであろう。矢澤らは、女性の政治・社会参画の「困難」、すなわちその阻害要因を明らかにするために、すでに一定程度社会参加・参画を進め公的・社会的分野で活動する女性たちを対象とした調査を実施している。その結果によると、女性の政治・社会参画を阻害する構造的要因の第一は「男性優位の組織運営」である。さらに、その具体的内容としては「組織の重要ポストが男性で占められていること」「女性の参画を促す教育・訓練の場が少ないこと」「組織の中で女性の参画があまり期待されていないこと」などがあげられている。このことに関連して、矢澤はここでの「男性優位の組織運営」とは、「圧倒的多数派の男性たちが組織のなかで意識的・無意識的に張りめぐらしている少数派の女性にたいする多層的な『見えない』排除（差別）のヒエラルキーとネットワークである」¹¹⁾と述べている。レベル3から5にあげられた要因、すなわち組織的文脈、学習を応用するために必要な変化、及び地域社会／社会の力に関連しては、ここで述べられているようなジェンダーの視点からの分析が本研究においては不可欠であると同時に、これらの要因への対処はプログラム開発の「外」で考慮しなければならないのである。

3 成果活用の障壁を解明する分析の枠組と手順

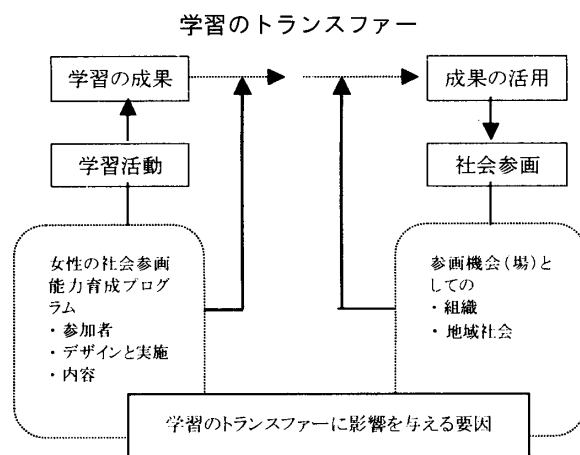
(1) 分析の枠組

図1は、以上の考察を踏まえ、本研究の第一の課題

であるエンパワーメントに向けた女性の学習活動と、その成果を活かす行動（社会参画）との間の断絶の原因、すなわち学習成果活用の障壁を明らかにするための分析の枠組を示したものである。

学習プログラムへの参加を通して学習活動が行われ、学習の成果が生まれる。その成果が効果的に活用され社会参画につながっていくかどうかは、学習のトランスファーの成否にかかっている。この学習のトランスファーに影響を与える要因は、大きく2つに分けて考えることができる。その一つは学習プログラムに関連するものであり、もうひとつは学んだ成果の活用場である社会参画機会に関わるものである。この両者に含まれる要因にそれぞれ着目して、エンパワーメントに向けた女性の学習活動の成果活用の障壁を具体的に明らかにしていきたい。

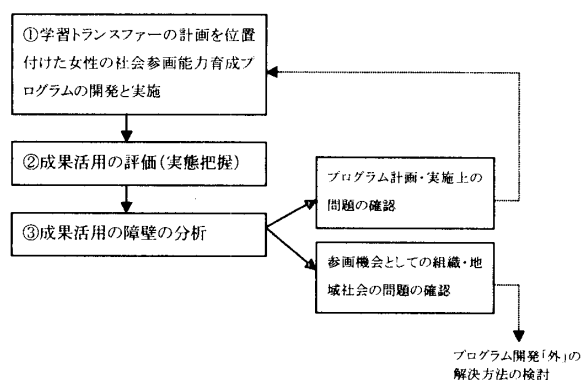
図1 成果活用の障壁を解明する分析枠組



(2) 分析の手順

その場合の手順であるが、図2に示すように、まず成果活用の障壁を分析する前提として、学習トランスファーの計画を位置付けたプログラムの開発と実施が必要である。次にそのプログラムの参加者の学習成果活用の評価を行い、そこで問題となった成果活用の障壁を分析する。この分析にあたっては分析の枠組によって2つの問題領域に分けて確認し、プログラムに関連するものはさらによりよいプログラム開発に向けてフィードバックし、それ以外のものはプログラム開発とは別の方向での克服を目指す障壁として把握する。そして、この別の方向での取り組み（オルタナティブ）として本研究で注目するのが、次の「学習する組織」の考え方である。

図2 成果活用の障壁を解明する手順



Ⅲ 学習トランスファーを促進する学習開発の鍵： 「学習する組織」概念を通して

1 学習する組織（learning organization）の概念

(1) 学習する組織の考え方

ここで取り上げる「学習する組織」は、企業が1980年代以降の情報化、さらに次のグローバル化の段階に突入していく中で、学習の役割を根本から問い直す仕事のやり方や組織編成の実験に取り組んでいる現象をセンゲ（Senge, P.M.）がそう名付け、過去10年の間に生涯学習や成人学習の分野でも注目されるようになってきている概念である。¹²⁾センゲは、学習する組織を「人々がたゆみなく能力を伸ばし、心から望む結果を実現しうる組織、革新的で発展的な思考パターンが育まれる組織、共通の目標に向かって自由にはばたく組織、共同して学ぶ方法をたえず学びつづける組織」¹³⁾と説明している。また、成人学習の専門家として学習する組織を研究しているワトキンスとマーシク（Watkins, K.E., and Marsic, V.J.）は、「学習する組織とは、継続的に学習し、組織そのものを変革していく組織である。学習は、個人、チーム、組織、あるいは組織が相互作用するコミュニティの中で生まれる。…中略…学習は、知識、信念、行動の変化を生み出すだけでなく、組織のイノベーション能力や成長能力を強化する。学習する組織とは、学習を取り込み共有するシステムを組み込んでいる組織である」¹⁴⁾と述べている。ただし、学習する組織は、ワトキンスとマーシクでさえ「本物の学習する組織はみつけられなかった」と言っているように、そういう組織が存在するというよりも、学習する組織になっていくというプロセスの意義を強調する考え方だと言える。

本研究で、このような学習する組織の考え方に着目するのは、まず第一に組織を「学習する有機体」と見なし、個人や集団の学ぶ力を高めることによって、自ら創造的に変化していくものととらえている点である。

第二に、さらにこの組織が、相互作用するコミュニティや社会に学習と変化をもたらす媒体となる可能性をも示唆している点である。

(2) 学習する組織の特徴

そこで、以上の2つの点を中心に、学習する組織の特徴を見ていく。センゲは、学習する組織をつくる不可欠の要素として5つのディシプリン（discipline）—①システム思考、②自己マスタリー、③メンタル・モデルの克服、④共有ビジョンの構築、及び⑤チーム学習—をあげている。¹⁵⁾ここで言うディシプリンとは「学習し習得すべき理論および技術の総体であり、実現されるべき課題」である。本研究で着目する第一の点は、この②、③、及び⑤のディシプリンと関連している。まず、②自己マスタリーのディシプリンは個人の成長と学習の強調であり、「組織は個人の学習を通してのみ学ぶ」という学習する組織の土台でもある。自己マスタリーとは、自己をマスターするということで、その中心はクリエイティブ・テンション（creative tension）を保ち続けることである。クリエイティブ・テンションとは、その人が人生で真に望んでいること（ビジョン）といまの現状とのギャップで、これが創造的エネルギーの源となる。この自己マスタリーの基本的な活動は、まず自分にとって何が大事かをつねに明らかにしつづけること、次にどのようにすればいまの現実の姿がもっとはっきりと把握できるようになるか、学習しつづけることだとセンゲは指摘している。したがって、これには到達ということではなくつねにプロセスであり、人生を創造的な仕事と受けとめ、たえまなく自分の能力を開発し、自ら本当に探し求める人生を創造しつづけるという意味で生涯学習者になるということである。また、学習が生活の仕方（the way of life）そのものとなることでもある。

学習する組織の最も大きなしかも重要な特徴は、⑤チーム学習の強調である。チームとは「行動を起こすのにお互いに必要とする人たち」のことで、組織における集団学習の単位である。チーム学習は個人と組織を結ぶ要であり、個人の学習を促進するとともに、組織が学ぶことを可能にする重要なステップとして位置付けられている。ここでのチーム学習は、個人がチームで学習するという側面もあるが、さらに重要なことはチームが学習するという点である。センゲはその説明に、すばらしく機能しているバスケットボールチームのことを例にあげているが、どうすれば自分のチームがもっと力を出せるか皆が考え、メンバーが一致協力してチームの能力を伸ばしていく過程のことである。この過程が重要なのは、チーム学習がチームとしての行動・実践に直接結びついていることと関連している。

この点が、集団学習ではあるが、その中でもチーム学習を特徴的なものにしていくところだと言える。チーム学習のディシプリンとして、「意見交換」と「ディスカッション」をマスターすることが指摘されており、前者は自分の考えを呈示し、お互いの意見をよく聴き、複雑な問題を十分に把握することで、後者は様々な考えを述べたり弁護したりして、ひとつの結論や行動方針に集中し決定を下すことである。チーム学習は、これら二つの異なる対話方法によって、個人にできる以上に洞察力や思考力を深めることができる協力して学ぶことの大きな可能性を追求し、個人のビジョンを広げることを通してチームが共有ビジョンをもち行動・実践し、その繰り返しによってチームが力をつけていくという、チームが学習する過程を実現しようとするものである。

③メンタル・モデルの克服は、自己マスタリーとチーム学習の両方に関連するディシプリンである。メンタル・モデルとは、「われわれの心に固定されたイメージや概念」のことで、新しいよい考えが出てきても実行に移されないのは、それによって慣れ親しんできた考え方や行動に縛られているからである。メンタル・モデルの克服は、個人の学習であれ、チーム学習であれ、学習する組織の考え方の中でセンゲが強調する「生成的学習」の前提となる。生成的学習とは、革新型学習とも呼ばれ、「再生、問題の再定義、そして改革」をもたらすために「新しく、そしておそらく過去に例のない状況において一緒に行動する人々のグループを育成するプロセス」¹⁶⁾で、創造力を高める学習である。組織の様々なレベルでこのような学習が生まれるためには、それぞれがメンタル・モデルを取り上げて見つめ直す作業が必要となる。

次に、本研究で学習する組織に着目する第二の点は、この組織が相互作用する外部にも学習と変化をもたらす媒体になり得るということであるが、このことはこれまであまり検討されてこなかった側面である。その理由は、もともと学習する組織に関連する研究が、従来の企業組織がその組織の「外」の急激な変化に対応しきれなくなり、変化の時代を生き抜く組織のあり方として、組織内部の変革を主眼としてきたからである。しかしながら、学習する組織の考え方の中には、組織内部とその「外」との相互作用、さらにはその組織から社会へのインパクトまで検討していくことのできる端緒がある。上述したワトキンスとマーシクの学習する組織の定義の中にも表されているが、学習する組織の学習は組織内部だけにとどまるものではない。彼女らは「個人、集団・チーム、より大きなビジネス・ユニットやネットワーク、組織それ自体、顧客と供給

業者とのネットワーク、そしてその他の社会集団へと広がっていく。学習する組織における学習とは、きわめて社会的なものである」¹⁷⁾と述べている。また、自らの企業を、相互に依存する参加者から成り立つシステムととらえ、組織の「外」、すなわち組織の様々な利害関係者と積極的に学習のためのネットワークをつくり、学習する組織の中に利害関係者を巻き込むことによって、利害関係者のニーズを満足させ組織の使命を実現させていくという事例も紹介されている。¹⁸⁾したがって、学習する組織の概念は、組織が学習する組織になるだけでなく、その組織が相互作用する組織の「外」の関係者と多様な学びのネットワークを広げていくことで、コミュニティや社会にも学習と変化の連鎖反応を起こすことができるという考え方を含め、より広がりをもってとらえることが可能であろう。

2 女性のエンパワーメントに向けた学習トランスファーにおける学習する組織の意味

(1) 分析の枠組と手順

学習成果とその成果活用の断絶を埋め、学習のトランスファーを促進する方略のひとつは、先に取り上げたように学習プログラム開発に含まれるものである。しかしそれだけでは乗り越えることのできないプログラム開発「外」の取り組みが、女性のエンパワーメントに向けた学習のトランスファーには不可欠であり、学習成果の活用のある場である参画機会の変容までも視野に入れた取り組みが求められることはここまで指摘してきた通りである。上述した「学習する組織」の考え方は、学習開発の視座からそのような取り組みの可能性を探る分析の枠組を提供してくれる。

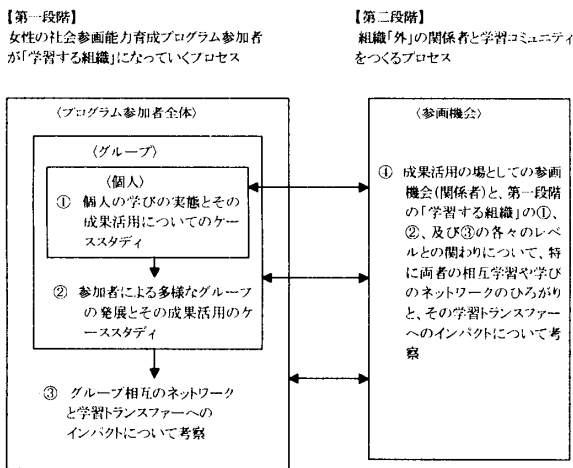
まず第一に、女性の社会参画能力育成プログラムの参加者（修了者を含む）が、個人として自己マスタリーのディシプリンに基づいて、生成的学習を継続し個人的に力をつけていく。次にそれらの個人からなる自発的なグループ・ネットワークが、チーム学習のディシプリンに基づき、生成的学習を行い、そのグループ・ネットワークが学習する力をつけていく。それらのグループ・ネットワークが相互にネットワーク（インターネット）し、プログラム参加者全体が学習する組織となっていくという仮説である。これは、学習する組織の概念が企業だけに関わるものではなく、「会社、専門家協会、大学、学校、市、国、あるいはどんな人々のグループでも、その大小にかかわらず、学習を通してその達成を向上させたいという必要と欲求をもってものは、学習する組織になり得る」¹⁹⁾という生涯学習の文脈からの指摘を超えて、ある特定の学習プログラム参加者全体という「不可視的な集合」が「学習

する組織」になっていくという仮説である。

さらに、この「学習する組織」の様々なレベル、すなわち個人、グループ、及び全体が、プログラムで学んだ成果を活用する参画機会の関係者ともそれぞれ学びのネットワークをむすび、学習する組織の中に巻き込んでいくことによって、それら全体が「変化と革新的実践に開かれた学習コミュニティ」²⁰⁾となり、学習のトランスファーを促進するという方略である。

以上の仮説を、図3に示す二段階の①から④までの手順で検討することを通して、学習のトランスファーを促進するオルタナティブな取り組みのあり方を探究していきたい。

図3 「学習する組織」による学習トランスファーの促進方略を検討する手順



(2) 女性のエンパワーメント・プロセスを支援する学びの相互変容モデルづくりをめざして

最後に、女性のエンパワーメントの視座から上述した分析枠組の意義を確認して、本稿のまとめとしたい。エンパワーメントの概念は、1960年代から「社会的に弱い人々、脆弱性を有する人々が、本来の人間としての存在を確立し、自己の持てる力を発揮できるように、社会や環境を変革していくという考え方」²¹⁾として広く使われ始めたと言われていたが、女性たちの間でこの用語が普及し始めたのは1980年代、一般的になったのは1995年の第4回世界女性会議(北京会議)以降のことである。したがって、まだ発展途上の概念と言えるが、特に「開発と女性」の分野では実践的な活動の中で検討され、次のようなエンパワーメントの5段階モデルがつけられている。「基本的ニーズ」の充足にはじまり、リソースへの「アクセス」の確保、構造的な問題の「意識化」、意思決定への「参加」、パワーの「コントロール」による価値の達成という5段階であり、順次より高いエンパワーメントのレベルに到達していくというモデルである。そして、このエンパワーメン

トのプロセスが進み、男女間のパワー・バランスに変化が生じると、力関係の両側にあった力を持たなかったものと力を持っていたものの関係性が互いに変化し、全体的な構造の変化が生じる。このプロセスが「トランスフォーメーション：相互変容」と呼ばれている。²²⁾

これまで、学習活動との関連で女性のエンパワーメントが取り上げられるとき、ともすると個人レベルのエンパワーメント、すなわち一人の女性が力をつけていくプロセスに焦点づけられる傾向があった。もちろん出発点は個々人のエンパワーメントに始まり、重要な一側面ではあるが、エンパワーメント・プロセスのより高いレベルを達成しようとする、「女性が個人ではなく、共同で行動することが真の『力をつける』ことである」²³⁾という、女性のエンパワーメントの考え方の原点でもある集団としてのエンパワーメントの重要性が増大する。わが国でいま課題となっているのは、エンパワーメント・プロセスのより高いレベルへの到達であり、本研究の課題もそれに対応するものである。また、女性のエンパワーメントの考え方における一つの論点—既存の社会システムの中でより公正な地位を獲得しようとするのか、そうではなくよりジェンダーに公正な社会に向けた構造的変容に力点を置くのか²⁴⁾—と関連し、最終的に後者をめざそうとするならば、「相互変容」のプロセスは不可欠となり、集団としての女性「内部」のエンパワーメントだけでなく、「外部」との関係性も問題となる。

「学習する組織」の考え方に基づく本研究の分析枠組は、以上のような女性のエンパワーメント・プロセスのより高いレベルへの到達との関連で、女性の学習活動を検討することを可能にするものと言える。本稿で提示した枠組にそって、特定の学習プログラムに参加した女性たちの学びの実態とその成果の活用との関係を分析することを通して、このような女性のエンパワーメント・プロセスを支援する学びの相互変容モデルをつくりだしたいと考えている。

注

- 1) 目黒依子「ジェンダー問題とエンパワーメント」、久木田純・渡辺文夫編『現代のエスプリーエンパワーメント』至文堂、1998年、松村安子「開発・ジェンダー・エンパワーメント」『国立婦人教育会館研究紀要』創刊号、1997年、総理府編『平成11年版男女共同参画白書』大蔵省印刷局、1999年等参照。
- 2) 大野曜「第4回世界女性会議と国立婦人教育会館の役割」『婦人教育情報』No.33、国立婦人教育会館、1996、34頁。

- 3) エンパワーメント (empowerment) とは「力 (power) をつけること、あるいは力を獲得すること」の意で、具体的には、自らの意識と能力を高め、政治的、経済的、社会的及び文化的に力をもった存在になることを意味する。
- 4) 小川誠子「社会教育施設ボランティアの学びに関する序論的考察—「正統的周辺参加」概念を通して—」日本生涯教育学会編『日本生涯教育学会年報』第20号、1999年。
- 5) Caffarella,R.S., *Planning Programs for Adult Learning*, Jossey-Bass,1994,p.108.
- 6) 学校外の学習成果の社会的評価システムの構築に関する調査研究会『学習成果の社会的評価システム構築に関する調査研究』、1998年、廣瀬隆人「生涯学習政策としての学習成果の活用支援」日本生涯教育学会編『日本生涯教育学会年報』第18号、1997年等。
- 7) Merriam,S.B., and Caffarella,R.S., *Learning in Adulthood : A Comprehensive Guide (2nd^{ed} .)* , Jossey-Bass, 1999.
- 8) Longworth,N., and Davies,W.K., *Lifelong Learning : New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*, Kogan Page, 1996, p.22.
- 9) これらの研究成果に基づく、クロスのCOR (chain-of-response model) などは、参加のメカニズムを説明したモデルとしてその有効性が評価されている。Cross,K.P., *Adults as Learners*, Jossey-Bass, 1981.p.124.
- 10) Caffarella,R.S., op.cit. pp.107-118.
- 11) 矢澤澄子「私たちの市民運動とエンパワーメント—ローカルからグローバルへ」鎌田とし子・矢澤澄子・木本喜美子編『講座社会学14 ジェンダー』東京大学出版会、1999年、pp. 266 - 269.
- 12) ピーター・M・センゲ、守部信之訳『最強組織の法則』徳間書店、1995年 (Senge,P.M. *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday Currency, 1990.)、カレン・E・ワトキンス、ビクトリア・J・マーシック、神田良、岩崎尚人訳『「学習する組織」をつくる』日本能率協会マネジメントセンター、1995年 (Watkins,K.E., and Marsic,V.J., *Sculpting the Learning Organization : Lessons in the Art and Science of Systemic Change*, Jossey-Bass, 1993.) 参照。
- 13) ピーター・M・センゲ、前掲書、9 - 10頁。
- 14) カレン・E・ワトキンス、ビクトリア・J・マーシック、前掲書、32 - 33頁。
- 15) 5つのディシプリンについては、ピーター・M・センゲ、前掲書参照。
- 16) ジム・ボトキン、米倉誠一郎監訳、三田昌弘訳『ナレッジ・イノベーション』ダイヤモンド社、2001年 (Botkin,J., *Smart Business*, The Free Press, 1999.)、180頁。
- 17) カレン・E・ワトキンス、ビクトリア・J・マーシック、前掲書、33頁。
- 18) ジム・ボトキン、前掲書、325 - 330頁。
- 19) Longworth,N., and Davies,W.K., op.cit., p.75.
- 20) Merriam,S.B., and Cafarella,R.S., op.cit., p.43.
- 21) 野島佐由実「エンパワーメントに関する研究の動向と課題」『看護研究』Vol. 26 .No. 6 . , 1996年、4頁。
- 22) 久木田純「エンパワーメントとは何か」久木田純・渡辺文夫編、前掲書、29 - 31頁。
- 23) 目黒依子、前掲論文、35頁。
- 24) Medel-Anonuevo,C. (ed.) , *Negotiating and Creating Spaces of Power? Women's Educational Practices Amidst Crisis*, UNESCO Institute for Education, 1997, pp.19-20.