

## 成人の学習と意識変容

小池 源吾・志々田まなみ

(2004年9月30日受理)

Adult Learning and Perspective Transformation

Gengo Koike and Manami Shishida

The purpose of this paper is to clarify the actual conditions of “perspective transformation” brought about by study, and to consider the state of study supports. We observed the learning activities of adults over one year, and analyzed the aspects of their study in detail.

Consequently, the four followings became clear.

- 1) The pattern of “perspective transformation” can be classified into four.
- 2) Those who reached “discourse dilemma” stage have checked only 7.9% among all students. It is very difficult to enter “discourse dilemma” by study.
- 3) When student comes into “discourse dilemma” stage, the mental support by facilitator is indispensable.
- 4) Activity of self-expression such as writing or talking, affect “reflective learning” and “perspective learning.”

Key words : Adult Learning, Perspective Transformation

キーワード：成人学習，意識変容

### はじめに

これまで成人教育学は、知識や技能の習得、ブルーム (Bloom, S) の学習目標の分類学でいえば認知的目標や精神運動的目標を掲げた学習を基軸に発展してきた。したがって、成人教育研究でもその見方や考え、価値観の変容といった情意的目標が注目されるようになって、いまだ日は浅い。本稿で取り上げる意識変容<sup>1)</sup>の学習に関する研究が急務とみなされる理由は、ここにある。

意識変容の学習に関する研究としては、メジロー (Mezirow, J.) の「変容的学習の理論」(transformation theory)<sup>2)</sup>や、クラントン (Cranton, P.) の「おとなの学習者とともに取り組むためのモデル」<sup>3)</sup> (Model of understanding and promoting transformative learning) が有名である。彼らの研究は、学習を通じて、それまで自明としてきた「前提」<sup>4)</sup>や価値観を批判的にふり返ることによってもたらされる

内面的な変化に光を当てようとしたところに特徴がある。とはいえ、それらはいまだ仮説の域にとどまっている。そのため意識変容の学習論には、検証すべき課題が山積している。

メジローの場合でいえば、次のようである。彼によると、意識変容の学習は、「状況と対話」する学習と、「自己と対話」することにより前提や価値観の再検討をおこなう学習とでもって構成される。ところが、これら2種の学習がどのような関連をもつのか、そしてまた、意識変容がどのように生起するか、そのプロセスについては論及していない<sup>5)</sup>。クラントンにしても、意識変容のうちには変容しやすいものとそうでないものがあることを指摘するが、そうした差異がなぜ生じるのか、その原因を詳らかにするにはいたっていない<sup>6)</sup>。

そこで本稿では、1年間にわたる成人の学習活動を追跡することによって、学習によってもたらされる意識変容の実態を考察するとともに、学習支援のあり方

について考察することを意図している。ここで用いるデータは、平成14年10月から翌年の9月まで開講された「第14期ひろしま女性大学人材養成課程」(財団法人広島県女性会議主催)の受講生を対象に実施したアンケート調査で得たものである。受講前、受講後に「学習活動に関するアンケート」調査を行うとともに、毎回の講義終了後に「個人学習記録」を作成してもらった。また、同講座が終了後には、9名の受講生をサンプルとして抽出し、インタビューによって、補足的にデータを収集した。

## 1. 学習による意識変容を考察するための理論枠組み

メジローの「変容的学習の理論」は、学習による意識変容研究の嚆矢としての役割を果たしたばかりでなく、そこで提起された学習観や意識のとらえ方は、後続の研究に多大な影響を与えた<sup>7)</sup>。

メジローは、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<sup>8)</sup>」行為と定義した。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。

こうした学習観に基づき、彼が重視したのが、解釈や意味づけをおこなう際に習慣的に準拠としている前提や価値、信念を構成している枠組み (frame)、すなわち、「意味パースペクティブ」(meaning perspective) と彼が呼ぶところのものである。その妥当性を検討しようとして彼は言う。人は、この意味パースペクティブによって、経験の意味づけ方や、何を優先させ重要なものとするかなど、学習のあり方を決めている<sup>9)</sup>。しかし、意味パースペクティブが、十分に発達しなかったり、歪んでいる場合、学習は制限される。それゆえ、彼は「意味パースペクティブ」を問い直すプロセスを、ゆたかな学習活動を成立せしめる要件とみなした。

とくに、意味パースペクティブは、子どもから成人へと成長する過程において接した社会規範や文化的伝統などによって、当人が自覚することなしに形成されたものである。ゆえに、一口に成人といっても、彼らの意味パースペクティブの内実や成熟の度合いは、個々人によって多様である。学習によって新たな経験を解釈し、それを同化するだけでなく、その判断の基準となる意味パースペクティブの再構築までを射程におさめ、成人の学習は展開されねばならないと、彼が強調するのである。

メジローは、「省察的学習」(reflective learning)<sup>10)</sup>と「変容的学習」(transformative learning)<sup>11)</sup>と呼

ぶ2つの概念を用いて、意識変容の学習論を展開していく。

新しく獲得した知識や技術、出来事といった経験は、省察的学習において、意味パースペクティブと照らし合わされることになる。その時、新たな経験が、既成の意味パースペクティブと軋轢を生じなければ、それは受け入れられる。逆に抵触する場合は、拒否される。この省察的学習を通じて、我々は新たな経験の価値や意味などを判断し、それによって、対策の仕方を思索する。場合によっては、ある種の感情が喚起されたり、行動が惹起される。ここで生み出された対策の仕方とか感情は、「意味スキーム」(meaning schema)<sup>12)</sup>と呼ばれる。つまり、状況に対応した人間のあらゆる行動や感情などを、メジローは省察的学習によって生起する意味スキームとみなした。

しかしながら、時には省察的学習によっては解釈することのできない経験に遭遇することがある。その種の経験に、「人生の危機」<sup>13)</sup>がある。離婚とか、死別、役職の移動など、生き方やアイデンティティについて根本的な問い直し求められるようなジレンマに直面する場面のことである。あるいは、啓発的な議論や作品にふれたり、異文化に接し、これまで想像もしたことのない価値や思想に出合った時なども、そうである。価値観が揺さぶられたり、それまでの自明性や安定性に対して疑問をもつようになると、人は、省察的学習によって意味スキームをつくりだせなくなる。

このようにどう対処したらよいのか判断できなくなる状況を、メジローは「混乱的ジレンマ」(disorienting dilemma)<sup>14)</sup>と呼ぶ。そして、このジレンマによって、初めて人は自らの意味パースペクティブの問い直しへと進み始めることになるという。この混乱的ジレンマを契機とし、新たな意味パースペクティブを追求する過程こそ、彼のいう変容的学習にほかならなかった。

変容的学習は、「自分は、なぜこうした方法で問題解決できると考えてきたのか」と、それまでの生き方や価値観といった前提を批判的に問い直すことから始まる。そして、新たに獲得した知識や経験のなかから自分に合った前提や価値を見つけ、自らの意味パースペクティブへと統合を図っていく。したがって変容的学習とは、既存する意味パースペクティブの再構成を迫り、新たな行動や感情といった意味スキームを再びつくりだすようになるまでの過程を包含している<sup>15)</sup>。

それでも、メジローの言説にはいくつかの解明すべき課題が残されているように思われる。たとえば、もともと意味パースペクティブは、個人によって異なる。その上、学習者としてみた場合にも、一人ひとり

個人差は大きい。これらのことを考え合わせると、意識変容のあり方は多様であるはずだ。とすれば、意識変容のあり方を実態に即して考察し、メジローの学説を再検討してみることが必要となる。これが本稿における第一の検討課題である。考察の方法としては、受講生の学習記録に記された個々人の学習過程を具体的に検討し、これを意識変容についての理論枠組みにあてはめ、分類する。さらに、そこで明らかとなった意識変容のパターンの違いが、各受講生の諸特性や学習経験、学習参加の目的など諸属性とどのように関連しているかも、あわせて分析することとした。

もう一つの疑問は、意味スキームの生成や意味パースペクティブの変容がいかにもたらされるかということである。したがって、意識変容を生起させる原因について考察することが第二の検討課題となる。この課題に対しては、学習支援者や学習仲間などの人的な学習資源や、学習の内容、方法、形態などの学習環境と、意識変容との関係に着目し、分析を試みることにした。

分析に先だって、講座の概要と受講生の属性を示しておく、以下のである。

1) 講座の目的

- ①女性と男性をめぐる社会の状況を理解し、未来社会を考える。
- ②ジェンダーに敏感な視点で社会を学ぶ
- ③女性が持つ能力を伸ばし、社会で活躍するための力をつける

2) 講座内容

学習形式はおおよそ、講師による講座(15回)、実習(5回)、公開講演会への参加(8回)、ゼミナール形式による卒業論文作成・発表(10回)で構成されており、1回の学習時間は90分となっている。

3) 受講生数・修了者数・被験者数

受講生65名のうち、47名が修了した。

修了者47名のうち11名は調査に協力いただけなかったため、本稿では38名分のアンケート調査を分析している。

4) 受講生の属性

右表に示したように、年齢としては「50歳以上55歳未満」、「55歳以上60歳未満」が最も多く、およそ半数が50歳代であった。本講座の対象が女性に限定されていたため、受講生はすべて女性である。学歴については、高等学校卒業者が42.9%と最も多い。職業は、半数近くの46.5%が専業主婦である。表中には示さなかったが、就業者のうち57.9%が常勤であった。

表1 受講生の属性

% (N)

年 齢	30歳以上～35歳未満	2.3 ( 1 )
	35歳以上～40歳未満	4.7 ( 2 )
	40歳以上～45歳未満	11.5 ( 5 )
	45歳以上～50歳未満	16.2 ( 7 )
	50歳以上～55歳未満	23.3 (10)
	55歳以上～60歳未満	23.3 (10)
	60歳以上～65歳未満	14.0 ( 6 )
最 終 学 歴	65歳以上～70歳未満	4.7 ( 2 )
	高等学校・旧制中学	42.9 (18)
	高等専門学校	11.9 ( 5 )
	短期大学	14.3 ( 6 )
職 業	4年生大学・旧制師範学校	28.6 (12)
	博士課程前期	2.3 ( 1 )
	農林漁業	2.3 ( 1 )
	販売・サービス業	4.7 ( 2 )
	技術職	4.7 ( 2 )
	一般作業	4.7 ( 2 )
	専門・自由業	9.2 ( 4 )
専業主婦	46.5 (20)	
その他	27.9 (12)	

5) 講座参加の目的

参加目的で最も多かったのが、「人と知り合ったり社会とつながりを持つ」で、62.8%を占める。次いで、「学ぶことや向上することは楽しい」(46.5%)や、「知識を広げたり、理解を深めたりする」(44.2%)が続く。

下記の質問項目とは別に、講座に参加する目的は、

表2 講座参加の目的

% (N) : 3つまで選択可

項 目	あてはまる
仕事上の知識・技能を身につける	18.6 ( 8 )
生活上の知識・技能を身につける	16.3 ( 7 )
時代や世の中の変化に遅れないようにする	23.3 (10)
人と知り合ったり社会とつながりをもつ	62.8 (27)
心の張りや生きがいを見いだす	20.9 ( 9 )
学位、単位、修了書の取得する	0.0 ( 0 )
知識を広げたり理解を深めたりする	44.2 (19)
学ぶことや向上することは楽しい	46.5 (20)
これまでとは異なる学習に挑戦する	23.3 (10)
これまで得た知識や経験の集大成をする	9.3 ( 4 )
自分の持っている知識や経験を広く役立てる	34.9 (15)

自由記述でも回答してもらった。そうした記述を分析してみると、35名中26名の受講生が、「今の自分を学習によって変えたい」とか、「自分の生活を捉え直し、変えていけたら」といったように、何らかの変化を求めている。ただし、それを達成する方途に関しては、他者との意見交流や仲間づくり、知識や技術の習得を求める者、あるいは、一年間の学習を自分の自信につなげたいと考える者などに分かれている。

## 2. 学習による意識変容のパターン

メジローの理論を手がかりにして、受講生の一人ひとりの学習実態を追跡していくと、予期したとおり、意識変容のしかたはじつにさまざまである。それを幾つかのパターンに分類するにあたっては、まず第一に、省察的学習の段階にとどまっている者と、変容的学習へとすすんだ者とに区分することにした。その際、重要な指標となるのが、混乱的ジレンマである。とはいえ、混乱的ジレンマがどのような様相をとるのかは十人十色で、メジローも混乱的ジレンマの内実はまだ踏み込んで論じてはいない。したがって、どのような状態を混乱的ジレンマと判断するかが差しあたったの課題となった。

そこで、学習によって自分の前提と学習内容との間のズレを認識し、どう理解すればよいのか判断できなくなった事例にまず着目した。いくつかの先行研究によると、混乱的ジレンマには自己喪失や虚無感といった心的なストレスが避けられないことが指摘されている<sup>16)</sup>。したがって、抽出した事例の中でも、価値観や自己概念に動揺をきたすような心理状態を体験したと判定するものだけを、本稿では混乱的ジレンマとみなすことにした。このように混乱的ジレンマを定義した上で、その有無を確認していくと、混乱的ジレンマ経験群3名と、そうしたジレンマを経験しなかった35名の2群に分かれる。

そのうち、混乱的ジレンマを体験しなかったグループの学習実態を検討してみると、彼女たちの学習の様態は、さらに2つのグループに分けることができる。一つのグループは、学習によって獲得した知識などをすべて肯定的に受容する傾向がみられた。それに対し、もう一つのグループでは、学習内容を自らの過去の経験や価値観と照らし合わせるところに特徴がある。したがって、受け入れられるものと受け入れられないものを判別しようとする傾向が強い。

最初に取り上げるのは、混乱的ジレンマに遭遇しなかった受講生のうち、新たな知識や経験を全て肯定的に捉えようとするグループである。このグループは

18名いた。

彼女たちは、学習によって獲得した知識などが、たとえ自らの過去の経験や価値と齟齬を生じるものであっても、ためらうことなくすべて肯定的に受け止めている。拒否したり、反感を示すような態度はまったくない。言ってみれば、無批判に学習内容を受け入れているグループである。

それでも、学習で得た知識と自分の見解とが異なる場合は必ずあるはずだ。しかし、そうした場合でも、自由記述欄に彼女たちが記していたように、「これまでの自分の価値観が間違っていた」、「自分が無知であった」、「自分の学習不足」と考えてしまう。彼女たちは、自分の非を認めたり、自分を押し殺すことで、妥協を図ろうとする。だから、普通なら未知の知識との間に生じるはずのジレンマは、回避されることになる。

この種の学習においては、新たな知識や経験を自身の意味パースペクティブに即して吟味しようとする姿勢は乏しい。つまり、彼女たちには、変容的学習のみならず、省察的学習の痕跡をも確認することができなかった。そのため、本稿では意識変容の前段階にとどまっているという意味で、このグループを「前意識変容」グループと命名することにした。

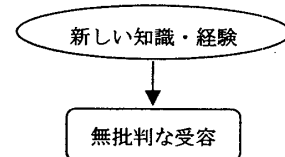


図1 Iパターン：「前意識変容」グループ

二番目は、自らの前提や経験に照らし合わせながら、新しい知識の価値を判断するのだが、やはり混乱的ジレンマが生起するにいたらないグループである。17名の受講生たちがこれに当てはまる。

彼女たちは、講座によって得た新たな知識や経験が、自分が既存する価値や前提と抵触しない場合、「自分の考えや価値観が間違っていないことを確認できた」とか「共感できた」と、自己の正当性を確認できたことを喜ぶ。無論、知識や経験を受け入れることに何ら抵抗はない。

ところが、学習内容がすでに自分もっている価値観や前提と異なることもある。そうした場面では、「自分（の意見）とは異なるものだ」と、もとより見解の相違と片づけたり、あるいは、「納得できるものではなかった」、あるいは「講師の勝手な意見だ」と強弁を弄した。なかには、異なる意見を主張した講師や学

習仲間に、自分の怒りや憤り、あるいは不満を吐露する者もいた。彼女たちには、新たな前提や価値が自分のそれとどこが違うのか、吟味しようとする気配はない。自分の見解と合致するか否かが、受容するか否かを決定する唯一の基準であるから、混乱的ジレンマに陥ることもなかったのである。

こうした学習パターンをとった場合にも、新たな知識や経験を自らの意味パースペクティブに照らして批判的に検討する契機は乏しい。その結果、喜びや怒り、憤りといった意味スキームを生成する省察的学習のみが繰り返されることになる。このような受講生たちを「省察的学習」グループと呼ぶことにする。

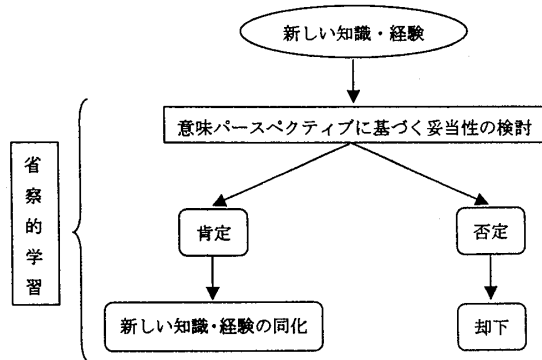


図2 IIパターン：「省察的学習」グループ

調査対象者38名のうち、35名が「前意識変容」グループあるいは「省察的学習」グループに含まれた。したがって混乱的ジレンマを確認できたのは、3名のみであった。いみじくも、ここには変容的学習がいかに生起しにくいものであるかが示唆されている。

変容的学習の段階に達した3名を子細にみていくと、そのうち2名は混乱的ジレンマに直面し、その状態が講座が終了するまで続いたことがわかる。結局、残る1名だけがジレンマを打解するための糸口をなんとかみつけたことになる。そこで、人数はわずかではあるが、前者を「混乱的ジレンマ」グループと名づけて、「意味パースペクティブ変容」に到達した1名と区別することにした。

「混乱的ジレンマ」グループの2名の学習をみると、これまで述べてきた2グループの学習とは、明らかに異なる特徴をもっている。彼女たちは、新たな知識を既存する価値観と折り合いをつけようと、疑問や矛盾を感じながらもがいている。たとえば次のようである。

「学習すればするほど、自分の中にあるものと矛盾を感じるが多々あるのはなぜなんだろうか」

奇しくも、このグループのふたりの女性が記したことは似ている。それらの感想からは、彼女たちが混乱

的ジレンマに陥り、抱え込んだ矛盾について自問自答を繰り返している様子がかがしいれる。

一人の受講生は、家族のあり方をテーマにした講義の中で、混乱的ジレンマに陥った。この時、彼女は核家族や専業主婦は、サラリーマン家庭を維持するためのシステムとして社会的に作られた、という見解に初めて触れた。これが、「今まで専業主婦として私が一生懸命してきたのはいったい何だったのだろう、と根本から問い直す」契機となったようだ。この日、彼女は、「何がわからないのかわからない」まま講義が終了してしまつたと、学習記録に綴っている。

彼女は、それまで専業主婦という生き方を自ら主体的に選択したつもりであった。しかし、今の社会システムは、多くの女性が専業主婦になるよう仕組まれている、といった内容の講義に出合った。専業主婦であることを問い直したり、疑ってみたこともなかったこと、そして、そうした自分に疑問を感じるようになったことに彼女は気づく。それはさらに、「家族観」や「自分の幸せとは何か」といった、さまざまな価値観をも大きく揺さぶる契機となったことがわかる。

また、もう一人の受講生は、講座の後半あたりから、ほぼ毎回、学習記録に次のような文言が登場するようになる。「じゃあ、自分は何をすればよいのかわからない」、「自分自身、よく理解できない」、「消化しきれない」といった戸惑いの言葉である。こうした心境を、後日の面接調査時、彼女に尋ねたところ、自らの心境を以下のように吐露している。

「(ある時は)ジェンダーがどうしていけないかと思ったり、(またある時は) そうだ(ジェンダーフリーの状況がよい)と思ったり…いつも心の中で自問自答が繰り返されている。ジェンダーフリーの必要性を知識として十分理解していても、実際我が子になると息子の嫁には息子をたててもらいたいし、娘にはかわいい言葉を言ってほしい、というように、自分のジェンダーバイアスが明確に出てきます。このことに対して、自分の中にはすごい矛盾があるんです」。

彼女は、新たな知識を実際に自分の家族や生活に当てはめて考えてみたとき、いつも「頭でわかっているつもり」でも、感情的な部分が解決できていないことに次第に気づいていく。そして、自分が二律背反の考えをもっていることに対し、自己嫌悪に似た感情を抱くようになる。その時、彼女はすでに「混乱的ジレンマ」の渦中にいたことになる。

講座終了時、これら2名の受講生は、それぞれのジレンマを解決するすべをいまだ見出せないでいた。受講後アンケートの自由記述欄には、ジレンマを解決していくために、さらなる学習や社会活動に参加したい

という抱負が記されている。しかし、具体的に何をどう学んでいくのか、そうした方向性はつかめないままのようだ。

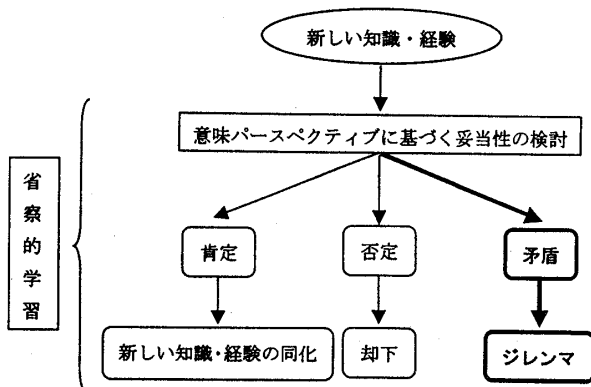


図3 IIIパターン：「混乱的ジレンマ」グループ

最後の「意味パースペクティブ変容」グループに分類した唯一の受講生が記した記録をみてみよう。彼女は、比較的早い段階に混乱的ジレンマに陥り、その解決のための具体的な方向を見つけ出したという点で、前述した2名とは異なる。

彼女は、講座の第一回目において、ジェンダーフリーの考え方に依拠した夫婦関係について学んだ。この新しい知識を、彼女は省察的学習によって受け入れた。受講直後から、彼女はそれを自らの生活に当てはめ、夫婦関係を再構築するための行動を起こしはじめる。しかし、彼女のそうした急激な行動の変化は、配偶者に強く拒絶されることになった。彼女の混乱的ジレンマは、そこから始まる。換言すると、当初、新たな知識による自己概念の揺らぎも、そして現実に行動を変えることへの戸惑いも、彼女にはみられなかった。とにかく実際に行動に移し、その結果としてジレンマに陥ったところに特徴がある。

しかし、よかれと思ったことが現実の中で大きな壁に阻まれただけに、彼女にとっての衝撃ははかりしれないものがある。彼女の言葉を用いるならば「主婦的感覚」でもって、何もかもすませてきた生き方を根本から問い直しを迫られることになったようだ。そのことは、「女性としての考えを持っていない」とか、「自分がすごく心が貧しいし、つたない人間」といった表現に象徴的に示されている。まず、自分が変わること、自分を変えることが最優先課題と考えるようになる。その後、講座で自己啓発や自己表現に強い興味を示すようになるのも、そうした思いと無関係ではなさそうだ。講座がすすむにつれ、自立することをめざし、学習を続ける必要性と重要性が、何度も繰り返し記されるようになる。しかも、そのことが、配偶者と

の関係を新たにつくりかえることにも通じると考えるように変化していく。

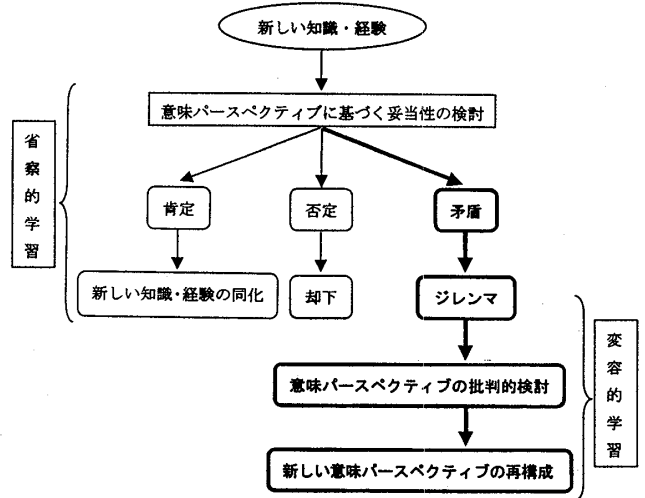


図4 IVパターン：「意味パースペクティブ変容」グループ

これら4つのグループに含まれる受講生の各諸特性から考察すると、いくつかの興味深い傾向が明らかとなる。

まず、学習経験からすると、「省察的学習」グループと「混乱的ジレンマ」グループでは、女性学に関する学習の経験が豊富であった。なお、付言すると、「省察的学習」グループでは、男女共同参画型社会をめざす活動や女性会、ボランティアサークルなどの地域活動に、積極的に参加している者が多くみられたが、他のグループでは少なかった。

講座への参加目的については、「省察的学習」グループだけが、特異な傾向を示している。そこでは、「知識を広げたり、理解を深めたりする」と答えた者の割合が高い。それに対し、そのほかのグループでは、「人と知りあったり社会とつながりをもつ」が参加目的の上位を占めた。

さらに、本調査では、受講生の学習成果をはかる指標として、受講生のジェンダーに関する知識の理解度の変化に着目した。財団法人東京女性財団の『ジェンダーチェックー男女平等への指針（家族・家庭生活編）』<sup>17)</sup>で示された、ジェンダー観を構成する6側面（夫婦関係、家事、育児、介護とケア、家庭と仕事、余暇活動）について各5項目、計30項目について、受講前・後に質問し、その得点を算出した。ちなみに、数値が低いほど、ジェンダー観に関する理解が深いことを示している。

受講前と受講後の変化をみてみると、各グループの特徴は明らかである。「前意識変容」グループでは、

受講前調査の平均得点は11.8ポイントと他グループに比べて高い。受講後は5.3ポイントに下がり、その差は6.3ポイントであった。「省察的学習」グループでは、先述したように女性学に関する学習経験が豊富な者が多かったためか、すでに受講前の時点で得点は、4.6ポイントとかなり低い。受講後はさらに2.3ポイントと下がる。「混乱的ジレンマ」グループ、「意味パースペクティブ変容」グループでは、なにぶん該当人数が少ないため他グループと単純に比較することはできないが、受講前では12.4ポイントと高めの数値を示した。受講後は7.5ポイントで、平均得点は4.9ポイントしか下がらなかった。受講前にジェンダーへの理解度が同じく低かった「前意識変容」グループの結果と比べても、得点の変化は小さいことがわかる。

ジェンダーチェックの結果をもつてすれば、意識変容の学習に至らなかった「前意識変容」グループほど、ジェンダー観の変化が著しい。もともとジェンダーへの理解度が高かった「省察的学習」グループは除くとして、変容的学習の段階に至った第Ⅲや第Ⅳパターンを受講生では、ジェンダー観のめざましい変化はもたらされていない。つまり、学習成果としての知識の理解と、意識変容とは、かならずしも一致しないのである。

本節で述べてきたグループごとの諸特性をまとめたものが、表3である。

表3 各グループの特性

	第Ⅰパターン	第Ⅱパターン	第Ⅲパターン	第Ⅳパターン
グループ名	「前意識変容」	「省察的学習」	「混乱的ジレンマ」	「意味パースペクティブ変容」
女性学の学習経験	なし	豊富	豊富	なし
社会的活動への参加	なし	熱心に参加	なし	経験あり
学習参加の目的	人とのつながり	知識の習得など	人とのつながり	人とのつながり
ジェンダー観の変化	大	小	小	小

### 3. 意識変容の契機

クラントンは、意識変容を論じた中で次のように述べている。

「(意識変容の学習における) 問い直しは、仲間もっていた関心や、状況の変化、教育者がおこなう巧みな問いかけなどによって生じる。それらは、ほとんどいつも外からの働きかけである。」<sup>18)</sup>

クラントンが言うように、意識変容は「外からの働きかけ」、すなわち、教育者や学習仲間といった人的学習資源や、学習者を取り巻く学習環境などによってもたらされる。そこで、講座での講師や学習仲間などの人的な影響や学習環境と、意識変容との関係を分析し、省察的学習や変容的学習の契機として働く諸要因について分析を試みた。

すると、多くの受講生が講師の影響を指摘している。もともと、彼女たちの記述を分析してみると、講師による影響も、グループによる違いが大きい。

まず、「省察的学習」グループでは、他グループに比べて、講師の影響に関する記述が圧倒的に少ない(17名中4人)。一方、「前意識変容」グループや、「混乱的ジレンマ」グループ、「意味パースペクティブ変容」グループでは、当該受講生22名のうち17名がその影響について書き記している。

さらに、「前意識変容」グループと、変容的学習に至った「混乱的ジレンマ」グループ、「意味パースペクティブ変容」グループとの間では、講師の影響といっても、その受容の仕方にちがいがみられた。

「前意識変容」グループでは、「講師の生き方に共感した」や「講師の人柄に親しみを感じ、すばらしいと思った」、「講師のすべてに感動した」など、講師の人柄、人間性に好感を寄せている。

他方、後半の2グループでは、講義を担当した講師ではなく、卒業論文に向けて開講されたゼミナールにおける担当講師の影響を重視している。話し合いにおける講師のコメントや、論文指導の方法に多くの者が言及している。また、ゼミナールの指導によって「励まされた」とか、「自信をもって参加できるようになった」など、講師が受講生に支持的な学習環境をつくっていたことが、学習に好影響を与えたことがわかる。

次に、学習仲間の影響をみると、第Ⅰ、第Ⅲ、第Ⅳパターンにあてはまる受講生は、学習仲間からの影響を多く指摘していた(22名中14名)。ここでも、第Ⅱの「省察的学習」グループの受講生だけが、他と異なっている。このグループで学習仲間について記述したのは、17名中3名のみである。

また、学習仲間の影響を多く指摘した第Ⅰ、第Ⅲ、第Ⅳのグループの間でも、学習仲間の影響にちがいがみられた。第Ⅲ、第Ⅳのグループでは、「○○さんの意見は今まで考えたこともないことだったが、よく分かった」、「ひとのふり見て我がふり直せ、と感じた」など、学習仲間の意見の違いを意識し、自分の意見を捉え直している。しかし、第Ⅰパターンの受講生は、「いろいろな意見があり、それを聞いて参考になった」とか、「積極的に発言される方をみていて、自分

も刺激された」など、学習仲間の発言を聴けたこと自体に肯定的な評論を下している。

学習に対する人的な影響をまとめてみると、なんといっても特徴的なのは、「省察的学習」グループである。彼女たちは、講師や学習仲間との人的な交流からは影響をあまり受けていない。それは、彼女たちが「知識を広げたり、理解を深めたりする」、認知的な目標をめざす学習を志向していたことと無関係ではなさそうだ。さらに、「これまでの学習や、今の自分の活動が間違っていなかったことを確認できた」という一人の受講生の言葉に象徴的に示されているように、彼女たちは講座で提供される知識を、自分が既有的前提や価値観を強化したり、再確認するために用いようとする傾向が強かったという事実も看過できない。他のグループに多くみられた「自分とは異なる意見を聞きたい」といった記述が少ないのも、そうした理由によるとみてよい。

「前意識変容」グループの受講生は、じつに素直である。講師や学習仲間の意見をすべて肯定的に受け取っている。それに対し、「混乱的ジレンマ」グループと「意味パースペクティブ変容」グループの受講生の場合、学習仲間との意見の違いを批判的に捉え、その違いについて自らの意見を学習記録に綴っていた。他者との意見の相違にこだわる姿勢の有無が、これらグループ間の意識変容に影響をもたらしていると考えられる。

また、ゼミナールは、第Ⅲ、第Ⅳパターンをたどった受講生の間で効果を上げている。支持的な態度で臨んだ講師の指導は、自分の見解に自信がもてなかったり、あるいは他者と違う意見をもっていることに不安を覚えた受講生たちに、大きな効果を発揮していた。

他方、学習環境という側面では、以下の2点を指摘することができる。

第一は、今回採用した「学習記録」に関係する。そこに記述された内容を見ると、グループによるちがいは歴然としている。そもそもこの「学習記録」は、調査のためというよりも、ポートフォリオとして同講座における学習活動の一環をなすものである。受講生には、自宅に持ち帰ってもらい、当日の講座を振り返って記録してもらう方法をとっていた。

「省察的学習」グループ、「混乱的ジレンマ」グループ、「意味パースペクティブ変容」グループの3グループでは、仲間と話し合った内容や、自分の意見などが、細かな点まで記述されている。しかし、「前意識変容」グループの多くは、その日の講座の内容を粗述するにとどまっていた。また、講座が進展するに伴って、第Ⅱ、第Ⅲと第Ⅳのグループでは記述はより詳細

になり、しかも自分の見解をうまくまとめられるようになったのに対し、第Ⅰのグループでは、空白が目立つようになったり、提出しなくなる受講生がみられるようになった。

ここからは、第Ⅱ、第Ⅲ、第Ⅳパターンの人々、すなわち、省察的学習や変容的学習に至った受講生の方が、「前意識変容」グループの者より、「書く」という行為を熱心に続けていたことが確認できる。受講生の中には、「学習記録」を書くことで、「継続的に思考することができ」、「自己観察する技術」が身に付いたとか、「振り返ることで、自分の考えがはっきりしてきた」と記した者もいる。また、「自身を見つめ直すことによって、(中略)自分自身や、これまでの自分の生活を肯定できるようになった」とか、「(自分にも)可能性があるのかもしれないという希望を得られた」と、自己を肯定したり、自信をもつことにつながったと記載した者もいる。

第二は、スピーチトレーニングやアサーショントレーニング(傾聴の訓練)の効用についてである。それらに対する意識も、「前意識変容」グループとその他3つのグループの間では大きく異なった。受講後調査において、有用であった講座を5つまであげてもらったところ、スピーチトレーニングをあげた者は、「前意識変容」グループでは18名中7名にとどまった。ところが、「省察的学習」グループでは17名中11名、「混乱的ジレンマ」グループで2名中1名、「意味パースペクティブ変容」グループでは1名中1名がスピーチトレーニングの効用を認めていた。アサーショントレーニングを有用だと述べた人数も、第Ⅱパターンで8名、第Ⅲパターンで1名、第Ⅳパターン1名であったが、第Ⅰパターンでは2名だけであった。

つまり、省察的学習や変容的学習に至った受講生の方が、自分を表現したり、上手くコミュニケーションをとるための、聴いたり、話したりする訓練を重視していたことになる。受講生は、これらの訓練によって「自分の意見を整理し、考えたことを話せるようになった」り、「他者に伝わるような自己主張を考えるようになった」と、その効果を認めている。こうした指摘をみるかぎり、それらの訓練は、単にコミュニケーションスキルの上達だけではなく、自分の見解を整理したり、他者の意見と対峙することで自己を客体化するのに役立っていたことをうかがわせる。ここには、書くこと、聴いて話すことなど、自分を表現することが、状況や自己と対話し内省する学習活動に予想以上に大きな効力をもつことが示唆されているように思われる。



## おわりに

本稿では、女性講座における1年間の学習をメジローの所説を拠にして分析し、意識変容を実態的に把握しようとした。それにより、以下の4点が明らかとなった。

第一に、メジローが提示した2つの意識変容を実体的に検証しただけではなく、さらに意識変容のプロセスに鑑みて4つのグループを確認することができた。それらは、意識変容の学習が成立をみる前段階、つまり「前意識変容」グループ、次に「省察的学習」グループ、ついで変容的学習が生起するための要件、すなわち、混乱的ジレンマと対峙する「混乱的ジレンマ」グループ、さらに、混乱的ジレンマから抜けだし、変容的学習へと向かおうとする「意味パースペクティブ変容」グループの4つである<sup>19)</sup>。

第二は、意識変容の学習が生起するには、諸種の要因が関係し、巷間にいわれるほど容易ではないことがわかった。これまで先行研究では、混乱的ジレンマを克服することの困難についてはしばしば指摘されてきた。しかし、本調査では、混乱的ジレンマに遭遇した者は、全体のわずか7.9%にすぎなかった。学習によって混乱的ジレンマが生起すること自体、いかに難しいかが明かになった。

第三に、変容的学習の成立は、学習者、支援者、学習内容や方法などによって規定されることがわかった。学習者には自己概念、学習の動機づけ、オープン・マインドなメンタリティなど、いくなれば自己主導的学習者としての力量 (competencies) が求められる。同時に、学習者の不安や葛藤を軽減したり除去するには、講師にファシリテーターとしての役割がいかに重要であるかも認識することができた。

最後に、本講座のように、女性の生き方を捉え直そうとする情意的学習目標を掲げた講座においてさえ、意識変容の学習を展開した受講生は、思いのほか少なかったという事実を鑑みる時、所期の目的を達成したとは言い難い。知識の獲得といった認知的領域の学習については、多くの受講生においてその成果を確認することができた。しかし、そのことが、すなわち情意的目標の達成を意味するものではないことは、すでに指摘した。講座のねらいにみあった学習の成果を上げるためには、講座のプログラム自体を抜本的に検討し直す必要があるようだ。その際、意識変容の契機という点で、書くことや話すことなどの自己表現活動が大いに効果をもつなどの知見は示唆に富むように思われる。

## 【注】

- 1) 「意識変容」というタームは“perspective transformation”の邦訳。1990年代末頃から、一般に用いられるようになった。
  - 2) Mezirow, J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, 1991.
  - 3) Cranton, P., *Understanding and Promoting Transformative Learning -Guide for Educators of Adults-*, Jossey-Bass Publishers, 1994.
  - 4) メジローは「前提」を問題解決をおこなう際の手段や方法と定義している。
  - 5) Mezirow, J., “Understanding Transformation Theory,” *Adult Education Quarterly*, 44 (1), 1994.
  - 6) パトリシア・クラントン『おとなの学びを開く—自己決定と意識変容をめざして—』鳳書房, 1999年, 27-32頁。
  - 7) Brookfield, S.D., *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*, Open University Press, 1987.
  - 8) Mezirow, J., op.cit, 1991, p.IV.
  - 9) Ibid.
  - 10) Mezirow, J., op.cit, 1994, p.39.
  - 11) Ibid.
  - 12) Mezirow, J., op. cit, 1991, p.IV.
  - 13) クラントン, 前掲書, 52頁。
  - 14) “disorienting dilemma”の邦訳としては、「混乱的ジレンマ」(クラントン, 前掲書, 52頁)のほか、「方向喪失のジレンマ」(永井健夫『省察的実践論』の検討(II))『山梨学院大学一般教育部論集』2002年)がある。
  - 15) Mezirow, J., op. cit, 1994, p.42.
  - 16) Boud, D., Keogh, R. & Waler, D., *Turning Experience into Learning*, Nichols Publishing Company, 1985, pp.9-11.
  - 17) 財団法人東京女性財団『ジェンダーチェック—男女平等への指針(家族・家庭生活編)』財団法人東京女性財団, 1995年。
  - 18) Cranton, P., *Working with Adult Learners*, Wall & Emerson, 1992.
  - 19) 受講生全体でみた場合、これら4グループの他に、学習を途中で続けることができなくなった第Vグループが本来ならば存在する。
- 付記 本調査は、「2002・2003年度広島修道大学総合研究所調査研究費」の助成を受けて実施した「生涯学習機関における学習成果の評価に関する実証的研究」の一環を成すものである。