

ロバート・D・ボイドの変容的学習の 理論に関する一考察

— 変容のプロセスにおける Grief (悲嘆) のもつ意味を中心に —

藤村好美

(2006年10月5日受理)

A Study on Robert D. Boyd's Theory of Transformative Learning:
Focusing on the Meaning of Grief Work in the Process of Transformation

Yoshimi Fujimura

In this paper I would like to present one of the essential aspects composing the theory of transformative learning. The concept of transformative learning was first introduced by Jack Mezirow in 1978 and his theory has been the leading theory in lifelong learning studies. Although Mezirow's theory of perspective transformation is the major theory of transformative learning, Robert D. Boyd has much influence on another perspective of transformative learning theory.

In contrast to Mezirow who put emphasis on critical reflection and the work of rationality, Boyd emphasizes the work of collective unconsciousness, which is the key concept of analytical psychology pioneered by Carl G. Jung. While Mezirow sees the ego as playing the central role in the process of transformation, Boyd uses a framework that moves beyond the ego and emphasizes the totality of self.

This paper shows the process of transformation of self according to Boyd's theory, focusing on the concept of discernment and the work of grieving. Also the role of facilitators in transformative learning is sought. In the end I would like to present the practice of the Highlander Folk School, which effectively applied music, dance, literature etc., to work on the collective unconsciousness of the people.

Key words: transformative learning, analytical psychology, collective unconsciousness, discernment, grief

キーワード：変容的学習，分析心理学，集合的無意識，識別，悲嘆

はじめに

学習とは、一言で言えば行動の変容に他ならない。試みに *Encyclopaedia Britannica* をひもとくと、learning (学習) は、「個人の経験の結果起こる行動の変容」と定義されている。すなわちそれは、それまで出来なかったことが出来るようになるとか、知らなかった知識を獲得するといった認知的レベルから、価値観や人生観

の変容といった本質的レベルまでをも含む、幅の広い概念である。しかしここで「変容的学習」というとき、それは知識の獲得という認知的レベルではなく、ものの見方や考え方、すなわち価値観の変容という本質的レベルにおける変容を伴う学習である、との狭義の意味に限定する。すでにある程度ものの見方や考え方を獲得している成人が、意識や行動を変化させて新たな行動へと至る過程を「変容的学習」と捉えれば、そ

の学習理論の代表的なものにジャック・メジロー (Jack Mezirow) のパースペクティブ変容の理論があることは、よく知られている。

メジローの理論は、「意識変容の学習理論」とも言われる通り、理性による「批判的省察 (critical reflection)」とそれによる認識の変容に焦点があてられている。一方ロバート・D・ボイド (Robert D. Boyd) は、分析心理学の立場から、自己 (self) の変容と小集団における学習について、無意識と意識との関係を明らかにしながら論じ、変容的学習の理論のもうひとつの系譜を形成している¹⁾。人間存在をトータルに見たとき、意識では説明できない無意識の存在は否定できない。近年、大脳生理学や脳神経科学の分野でも、脳と無意識の関係についての研究がなされている²⁾。しかし、わが国の成人教育学研究、生涯学習理論の研究では、理性を伴う省察が強調されるあまり、無意識を伴う学習についての理論化はあまり進展していないのが現状である。

本稿では、ボイドの変容的学習の理論を中心に、小集団による人間の無意識に働きかける学習について、悲嘆のプロセスのもつ意味を中心に論じ、さらに変容的学習における学習支援の方法と学習支援者 (ファシリテーター) の役割について考察する。そして最後に、無意識に働きかける変容的学習の事例をアメリカの民衆学校に見い出して、その可能性を探る。

(1) メジローの変容的学習の理論 — 理性を伴う変容 — の概要

変容的学習理論の中でも、メジロー (Jack Mezirow) の理論は、成人教育研究の基礎であり伝統であるとまでいわれるほど、重要な位置を占めている。彼は、1978年に初めて変容的学習の理論を発表して以来、今日まで、少しずつ修正を重ね進化させながら、独自の理論を深めている。ボイドの変容的学習の理論を論ずる際にも、メジローの理論との比較の中で、それぞれの特徴が際だつこととなる。そこでここでは、議論の前提として、メジローの理論の概要を整理しよう。

〈認識の準拠枠の変容〉

メジローによれば、「変容的学習とは、当然視されている認識の準拠枠 (意味のパースペクティブ、心的傾向、精神) を、もっと包括的なものや特殊なもの、開かれたもの、情緒的に変化可能なもの、省察的なものなどに変えることで、行動の正当性を証明するような信念や意見を形成する学習の過程である」³⁾。彼は、認識の準拠枠を構成するものとして、心的傾向 (habit

of mind) と観点 (point of view) の二つをあげている。前者は、「全般的かつ広範で方向付けの作用を持つような傾向性・パターンで、社会的規範・慣習、イデオロギー、道徳的規範、宗教的原理、哲学、理論的な”主義”といったものから、情緒反応・行為のパターン、パーソナリティの特性、好みの学習スタイル等の個人の心理的傾向まで、様々なものを含む。」また後者は、「自分や世界についての個別的な解釈を形作る特定の期待・信念・判断・態度等の集合体で、私たちが何をどのように見るかを恣意的に決定したり、行為の方向性を設定したりするものである。」彼はさらに、学習の起こる状況を次の四つのパターンで説明し、変容的学習は、認識の準拠枠の変容、すなわちパターン3とパターン4のように、観点の変容と心的傾向の変容が起こったとき起こるものであるとしている⁴⁾。

- ・パターン1……既存の準拠枠の精密化
- ・パターン2……新たな観点の学習
- ・パターン3……批判的省察と観点の変化
- ・パターン4……心的傾向の変容

〈変容的学習のプロセス〉

メジローは、最新の説明では、変容的学習のプロセスには次の10の局面が現れることが多いとしている⁵⁾。

- ①方向を喪失させるジレンマ
- ②恐れ、怒り、罪悪感や恥といった感情を伴った自己分析
- ③想定した批判的評価
- ④自己の不満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新たな役割、関係、行動のための方法の選択
- ⑥行動計画の作成
- ⑦計画を実行するための知識や技能の獲得
- ⑧新たな役割の試行
- ⑨新たな役割や関係における能力や自信の構築
- ⑩自己の新たなパースペクティブが提示する条件に基づいた生活への再統合

〈批判的省察〉

変容的学習の中心概念は、自明視されている想定した批判的省察である。メジローは、ハバーマスに依拠して、学習を、手段としての学習 (instrumental learning) と意思伝達のための学習 (communicative learning) の2つの領域に分けて考察しているが、彼によれば、想定した批判的省察とその結果としての変容的学習は、この2領域の学習のいずれにおいても起こりうるものである。これについて、メジローは、次のような具体例を挙げて説明している。

手段としての学習では、まず、問題解決の内容やプロセスについて、批判的省察が行われる。例えば、あるクラスの学習者に成績をつける方法を選択する場合、内容に関して、何を成績の基準とするか—統一テストなのか、作文なのか、教師による手づくりのテストなのか、授業への参加度なのか、グループ・ワークの貢献度なのか—を批判的に検討する。またプロセスについて、それをどのように行うか—公正な評価のために十分なデータを収集しているか—が批判的に検討される。こういった批判的省察の結果、観点の変容がもたらされる。さらに前提に関しては、成績づけによるランキングを前提として、成績のつけ方を考察した場合、そもそもこのような評価の概念が妥当なのかどうかについて批判的省察が行われる。これによって、心的傾向の変容がもたらされる。

次に、意思伝達のための学習では、話し手の話の背景について—例えば、バスで話しかけてきた見知らぬ人は、単に時間をつぶしているだけなのか、それとも自分に何かを売りつけようという下心があるのか—批判的に省察して吟味するのである。

(変容的学習を促す省察的対話)

メジローは、変容的学習を促すものとして、省察的対話というコミュニケーションの方法を提示している。これは日常的な対話とは異なった特別な対話である。メジローはそれを理性的対話 (rational discourse) とも呼んでいる通り、メジローの変容的学習の前提は理性の介在である⁶⁾。彼によれば、省察的対話の成立する条件は以下の通りである。

- ・より正確で完全な情報があること
- ・強制や歪曲的な自己欺瞞がないこと
- ・代替的な観点到開されていること：他者の考え方や感じ方についての共感と気遣いがあること
- ・客観的に証拠を計り主張を評価する能力を持つこと
- ・思考の文脈を強く意識し、自分自身の前提も含め、前提を批判的に省察すること
- ・対話の様々な機会に参加するための平等の機会を持つこと
- ・理解や同意を追求し、対話を通して新たなパースペクティブ、証拠、主張がより良い判断を生み出すことが確認されるまでは、その結果生じた最良の判断を受容すること

以上のことから、省察的対話は、言語を媒介とした、意識的で精緻な対話であることがわかる。

(2) ボイドの変容的学習の理論 —個性化に至る変容

メジローの変容的学習の理論は、ボイドの分析心理学に基づく理論とスコット (S. M. Scott) の批判的社会学の理論の基礎の上につくられたものである、といわれている。ボイドは、メジローの理論が「批判的省察」という理性的プロセスを要としたことに対して、しばしば疑問を呈している⁷⁾。彼は、C・G・ユングに代表される分析心理学の立場から、人間の無意識に着目し、自己 (self) が変容することで他者とは異なる自分となることを個性化 (自己実現) ととらえ、変容のプロセスに果たす小集団の役割を強調する。そこには、理性ではなく、人間の集合的無意識が大きく関係してくる。そこで次に、ボイドの変容的学習の理論について、メジローの理論との比較を交えながら、その姿を明らかとしていこう。

(分析心理学—トータルな自己の追求)

ボイドは、変容の結果、個人の人格はより高次なものへと統合されるとする。ここで始めに、彼の変容的学習の理論の基盤を成す分析心理学について、概観しよう。分析心理学 (analytical psychology) は、スイスの精神医学者 C・G・ユングが創始した深層心理学理論であるが、日本では、ユング心理学の通称の方を用いることが多い。それは「ユングの長年にわたる臨床活動の中から生まれた一連の概念群と、それを駆使した分析、解釈の治療論」であり、そこでは、タイプ論、意識の階層と集合的無意識 (普遍的無意識)、コンプレックス論など、多くの壮大な独自の理論が展開されている。ここでは、ボイドの理論を理解する上で重要な概念である、意識の階層と集合的無意識について、概観しよう。

分析心理学では、自我 (ego) と自己 (self) は区別される。自我は自己の一部を成すものであり、それは理性的な意識の世界であるが、人間には欲望や願望などの無意識の世界も存在するというのである。なお精神分析理論の創始者であるフロイトは、人間の無意識を、過去の人格形成期に生じた抑圧された個人的無意識として捉えていたが、他方ユングは、無意識を個人的無意識とその下層にある集合的無意識の2層に分け、とくに集合的無意識を、個人に生来的にそなわった、人類に普遍的なものであると捉えている⁸⁾。ここでユングはフロイトと袂を分かつこととなる。世界の神話やファンタジーに不思議な共通点があったり、ひとが初めて見た光景にいわれなく憧憬の念をいだくなど、集合的無意識によって説明がつくことは、少なくな

い。分析心理学では、集合的無意識を「元型(archetype)」と呼び、鍵概念とする。元型には、アニマ(男性の心理の奥底に潜む女性的要素)、アニムス(女性の心理の奥底に潜む男性的要素)、影、老賢人、グレートマザー(太母)などがある。また自己を形成するものは、図1のように表すことができる。

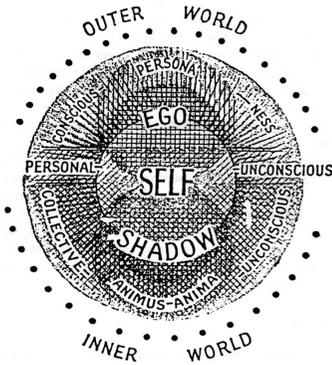


図1. Self (自己) を構成するもの

(出典: P. Jarvis and J. E. Thomas eds., *International Journal of Lifelong Education*, Vol 7, No.4, 1988, p.269)

〈識別 (discernment) による変容〉

メジローが批判的省察という理性の働きと意識レベルの自我(ego)を重視したのに対し、ボイドは自我を超えたトータルな自己(self)に着目し、小集団における学習の中で人の集合的無意識に訴えかけることにより、変容的学習がおけるとして、識別(discernment)という概念を強調する。識別とは、人にとって意味のあるシンボル、イメージ、元型といった集合的無意識をはっきりと認識することである。彼によれば、識別は、受容(receptivity)、認識(recognition)、悲嘆(grieving)というプロセスをとることになる。以下ボイドとマイヤーズに依拠して、ある女子学生メアリーをモデルとして、識別による変容のプロセスを見ていこう⁹⁾。彼女は大学で心理学のゼミに所属する、もの静かな学生である。ところがある日、人が変わったかのように、男性指導教授の言動に嫌悪と怒りの感情をあらわにし、大声で取り乱し、周囲のものを驚かせてしまう。彼女は、小集団の中で次のような識別のプロセスを経ることで、自分の内面と対峙することとなる。

1. 受容:

まず受容のプロセスでは、学習者は主に聞き手の側にまわり、影、アニマ、アニムス、ペルソナなどの元型が示すシンボル、イメージ、といった、無意識の意

味を受け入れる。例えばメアリーの場合、父親から自立したいという無意識の願望を抱きながらも、人格的に優れ彼女に強い影響力を発揮していた父親からの精神的な独立がなかなか達成できていなかった。ある日彼女は、ゼミの指導教授の言動に対し、激しい嫌悪と怒りの感情を示す。しかしそれは、教授の言動に問題があったのではなく、彼女自身の内面が原因だった。つまり彼女は、教授に父親の幻影を見たことで、怒りを爆発させたのである。彼女はそれまで、自分は父親を尊敬していると信じ、父親に批判的な意識を抱いたことなどなかったと思いこんでいたが、受容のプロセスを通して、実は自分が無意識の中では教授に(すなわち父親に)不満を抱いていたのだという事実を受け入れるのである。ここで学習集団の役割は、学習者の無意識に働きかける話し合いなどによって、「なぜ私は怒っているのか」を悟らせることにある。学習は、自由な雰囲気の中で、7~10名程度の小集団において、自己分析的対話の形式をとって行われる。グループ内の対話を通して、メアリーは自分と父親の関係についてなど、自らのおかれている状況をありのままに受容するのである。

2. 認識:

メアリーを例にあげると、この段階で、彼女は自らの怒りの原因が教授の言動にあるのではなく、父親から逃れようとする自分自身の無意識の中にあることを認識する。この場合、学習方法としては、前回の受容のプロセスのグループ内の対話をビデオにとって観るなどして、自らの無意識の心理状況を無理なくたどっていくのである。

3. 悲嘆:

意識を超えたメッセージに対する答として、次の段階は強い悲嘆という危機的な状況となって表れる。例えばメアリーの場合、彼女は心の奥深くで、受容と認識、そして理性を超越したものととの対話によって引き起こされた混乱を体感する。すなわち彼女は、この悲嘆という第三のプロセスにおいて、精神的な喪失(父親という存在を自分の意識の中から失い去るということ)の体験をする。この悲嘆のプロセスは数週間かかることもあり、辛抱強さが要求される。すなわちこれは、細かく見ると次のような段階を経るのもである。ただしこれは、厳密に順序だったものではなく、その意味では段階というよりも相といった方が適当であろう。

第1相……呆然としてパニックに陥る。

第2相……思い悩み、認識を否定する。

第3相……混乱し、絶望に陥る。

第4相……再び冷静さを取り戻し、精神的統合に至る。

悲嘆を経ることで、人は受容と認識の体験を完成に導くことができる。「人は、悲嘆を通して、拡大する自己の意識に基づく人生の意味を探求する」¹⁰⁾のである。「自分が自分でない」と絶望し嘆くことこそが、変容の旅路の決定的な分岐点となる。悲嘆は、メジローの批判的省察という理性の働きとは全く異なる、理性を超えた体験であり、個性化に至る変容的学習を特徴づけるものに他ならない。そこで次節では、悲嘆という体験について、詳しく検討していこう。

(3) 悲嘆—理性を超えた体験—

悲嘆 (grief) とは、愛着のある対象を喪失することで生じる感情のことである。分析心理学では、「喪失 (loss) とは価値や愛情、依存の対象を別離、拒絶、剥奪によって失うことであり、喪失で生じる悲しみや絶望感といった情動的苦しみが悲嘆である」¹¹⁾と定義している。つまり、喪失の対象は必ずしも現実の人間だけとは限らない。ボイドとマイヤーズ (J. Gordon Myers) は、悲嘆についての研究は、20世紀初頭にフロイトによってなされて以来、あまり進展をみていないとしながら、悲嘆は、それを通して、個人も集団も変容する重要な契機である、と述べている。悲嘆は喪失、すなわち愛する者、愛着のある場所、愛着のある時、あるいは過去において意味があった生き方や考え方を喪失することによって生じる。それはまた、これまでの生き方を支えていた背骨—魂を失うことでもある。

S・M・スコット (S. M. Scott) は、悲嘆は、理性的な変容と超理性的な変容の両方のプロセスを引き起こす、と述べている¹²⁾。彼女の論に従えば、メジローの変容的学習における「方向を喪失させるジレンマ」は理性的な変容を引き起こす悲嘆であるといえよう。一方、ボイドらは悲嘆は感情を伴うものであるとして、超理性的な変容のプロセスを強調する。ボイドとマイヤーズによれば、悲嘆とそれによって引き起こされる変容は、個人にも小集団にもおこり得る。以下彼らに依拠して、個人レベルの悲嘆と小集団レベルの悲嘆について整理しよう¹³⁾。

〈個人レベルの悲嘆と変容的学習〉

1. 喪失の体験：

愛着のある対象の喪失 (例えば、愛する人の死、古い思考パターンの価値の陳腐化、自らの認識の仕方の否定など) を通して、自分の暮らす世界が無効になってしまったかのように想像したり、実感することで、悲嘆の感情に陥る。

2. 順応と変容：

喪失の体験とそれに伴う悲嘆を通し、ある一定の期間を経て、徐々に新しい思考の方法を受け入れようと順応し、生き方が変容する。

その例をあげれば、ひとつには、デス・エデュケーションにおいて、愛する人の死を乗り越えることで、自らの生の意味を問い直すような学習活動が考えられる。また、祖国や故郷を捨てて新天地に移住した者が、心の拠り所を失ったという喪失体験を抱くこともある。さらに、時代の変化や事件、戦争などにより、それまでの主義や意識を捨て去る必要があるような場合、人は深い喪失体験を抱くに違いない。このような様々な喪失体験を乗り越える変容的学習は、同様の喪失体験を持つ者たちが集まり、理性的な言語を伴う対話だけではなく、歌、ダンス、演劇、絵画、詩作、神話の朗読などの様々な活動をとおして、集合的無意識に働きかけ、変容をとげていくのである¹⁴⁾。

〈小集団レベルの悲嘆と変容〉

前述のように、小集団学習において個人が変容を遂げる場合に加えて、組織や集団そのものが、喪失体験を経て変容することもある。ボイドとマイヤーズは、その変容のプロセスを次のように説明している¹⁵⁾。

1. 無力感とパニックの段階

組織や集団の活動の失敗などをきっかけとして、目標が設定できなくなる。この場合、組織や集団は急に忙しくなり、内部の人々は自分たちの感情を表すことを避けるようになり、構成員同士の良好な関係は崩れ、組織や集団内には無力感が蔓延し、人々は組織や集団としてのシステムが壊れてしまった感覚を覚えるという悲惨な状況に直面する。

2. 切望と抵抗

構成員たちは無力感を覚え、組織や集団の失敗を誰か他の者のせいにして非難し合うが、その後次第に組織や集団内の関係を修復しようと努め、組織や集団としての経験を筋道のかなくなったものにするべく、努力する。

3. 分裂と絶望

組織や集団の活動に失望を覚える段階である。人々は失望し、退屈さを覚え、絶望と自暴自棄、怒り、憂鬱の感情にさいなまれる。

4. 再安定と再統合

上の1から3のプロセスを経て (必ずしも順番に全ての段階をへるわけではないが)、組織や集団としての心理的葛藤を再統合し、その存在意義と社会的意味を再認識する。人々は再び、積極的に組織や集団にかかわろうとし、連帯感を持って、組織や集団の意味や目的を再確認する。彼らは新たな目標を目指して活動

を再開し、組織や集団の新たな存在意義とアイデンティティを確認することで、新たな活動へと動き出す。

この集団レベルの喪失による悲嘆と変容の過程はNPOにせよ営利組織にせよ、多くの組織や集団のの活動に考えられることであるが、ここでは、テネシー州のハイランダー・フォークスクールの場合を例としてあげたい¹⁶⁾。それは、1953年から1961年にかけて公民権運動に広く関わり、黒人の選挙人登録を目標とした識字学級や南部の人種隔離政策に対抗するワークショップを幅広く展開していた。しかし1950年代後半頃から、これに対して白人支配層の風当たりが強くなる。黒人のエンパワメントを志向するハイランダー・フォークスクールは、「共産主義を教え込む学校」だというのである。

ハイランダー・フォークスクールの運動を批判し阻止するキャンペーンは、1961年にピークに達する。テネシー州がハイランダー・フォークスクールの学校としての認可を取り消し、その土地、建物、その他の全財産を没収するという行動に出たのである。さらにそれに追い打ちをかけるように、テネシー州高等裁判所がハイランダー・フォークスクールの全活動を禁止するという法的手段に打って出る。ハイランダーという組織は、活動の拠り所を失い、ここで喪失という体験に遭遇する。そこではハイランダーの同志達は、まさに茫然自失という状況に見舞われる。喪失による無力感とパニックである。しかし、ハイランダーは抵抗する。それまで主催していたシティズンシップ・スクール・プログラムを南部キリスト教指導者会議(Southern Christian Leadership Conference)に譲ることで、まずは識字学級と有権者登録の運動の灯を絶やすことなく発展させることに成功するのである。そして組織は、フォークスクールと名乗ることは断念しながらも、1961年、テネシー州ノックスビルに、ハイランダー研究教育センターとして再生するのである。

その後、ハイランダー研究教育センターは組織としての再安定と再統合へと動き出す。同センターの活動内容と範囲はどんどん拡大していったのである。20世紀最後の20年間、ハイランダーはアラバチア環境破壊に挑戦し、住民を巻き込んだ環境保護運動をparticipatory action researchの手法で展開する。そして21世紀を迎えた今日、ハイランダーは、アラバチア地域の経済衰退に挑戦すると共に、移民やマイノリティの抱える問題解決を目指し、多くのワークショップを展開し、さらには、ICAEとの協力などを通して、社会変革の世界的連帯へと乗り出していく。組織は、喪失と悲嘆を経て、大きくその姿を変えたのである。ここに組織のダイナミズムがある。組織は何かによつ

て変えられたのではなく、自らがダイナミックに変わったのである。

(4) 個性化に至る変容的学習における学習支援

ボイドは、変容的学習は小集団で起こるとする。では、小集団における変容的学習の支援はどのようなものであろうか。

(変容的学習を成功に導くガイドライン)

ボイドとマイヤーズは、変容的学習を成功させるためのガイドラインとして、次の3点を挙げている¹⁷⁾。

- ①学習者が、自我と自我以外の自己との間の対話を行っているか。
 - 変容的学習にとって、学習者が無意識の内なる自己への旅をすることが重要である。
- ②学習者が、彼らに強い影響を与えている文化的象徴を自覚するようになっているか。
 - 学習者は、変容的学習によって、彼らの外的環境に存在し影響を与えているものを、自覚するようになることが求められる。
- ③学習者が、象徴や記号化について理解するようになっているか。
 - 象徴は、人の内的世界と外的世界の橋渡しをするものである。変容的学習によって、人は象徴の意味を自覚するようになる。

(集合的無意識に働きかける学習)

ボイドが指摘するガイドラインにしばしば登場する象徴は、学習者の集合的無意識に働きかけるものに他ならない。学習者のトータルな自己の背後にある無意識の層、その感性をふるわせるのは、詩、神話、文学、音楽、踊り、映画、演劇などの様々な活動である。例えば、前述のハイランダーでは、設立の当初から、ワークショップに歌、踊りなどを積極的に取り入れてきた。日本でも有名な“We shall overcome”という歌がハイランダーの公民権運動のワークショップから生まれたことは、注目に値する。それらの活動は、共同体としての連帯感をもたらすという側面ばかりでなく、人の集合的無意識に働きかけ、変容的学習を促すものとして理解することで、一層重要性を増すといえよう。

(学習支援者に求められること)

ボイドは、成人教育者は精神力のファシリテーターであると述べ、成人教育の支援者には、学習者の内なる旅の方向付けをすることと、学習者にとって思いや

りのある評者であることが求められる、とまとめている。個性化に至る変容的学習において、学習支援者は聞き手であり、ファシリテーターであり、カウンセラーであるといえよう。

〈学習者の役割〉

変容的学習に果たす学習支援者の役割は大きい、それと同じくらい学習者の果たす役割も大きい。E・D・テイラーは、変容的学習においてこれまで教師の役割が強調されすぎてきたと指摘している¹⁸⁾。小集団における共同学習者は、対話を通しての雰囲気づくりなど、変容的学習が起こる状況づくりに積極的に関わる責任がある。

終わりに

以上、概観したように、ボイドは分析心理学の知見を用いて、学習における無意識の果たす役割を、理論化した。さらに彼は変容的学習が個人のみならず、組織や集団にも起こり得ることを示した点で、先進的であった。彼によれば、組織は単なる個人の集合体ではなく、ダイナミックに変化する主体なのである。今日、様々な学習する組織論が展開されている¹⁹⁾が、ボイドの指摘する組織や集団のダイナミズムは、それらの学習する組織論に通底するものを有しているといえよう。さらに、組織がダイナミックに変容するという視点は、社会変革の成人教育に、大きな示唆を与えるものである。成人教育が社会を変えるのではなく、個人が個人の力で社会を変えるのではなく、社会そのものが変容し変革するダイナミズムを内包するという視点は、学習を通して社会的正義を実現する上で、大きな意味を持つものである。

【注・引用文献】

- 1) 変容的学習の理論は、大きく分けて三つの系譜に分けることが出来る。すなわち、第一は、学習による認識の準拠枠の変容を中心としたメジローの理論、第二は心理学的に人間の意識の変容を論じたボイドの理論、そして第三は、学習を通しての社会の変革を見据えたフレイレの理論である。詳しくは、藤村好美「ハイランダー・フォークスクールにおける変容的学習の展開—ローザ・パークスに見る社会変革への学びについての考察—」広島大学大学院教育学研究科『教育科学』第26号、2006年、107-135頁参照。
- 2) 例えば、G・ザルトマン (G. Zaltman) は、大脳

生理学と脳神経科学の知見をもとに、人間の判断に及ぼす記憶、隠喩、物語性の重要さを指摘している。(Gerald Zaltman, *How customers think: Essential insights into the mind of the market*, Harvard Business School Press, 2003.)

- 3) Jack Mezirow, "Learning to think like an adult", Mezirow & Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000, p.8.
- 4) メジローの変容的学習論に関しては、Jack Mezirow, *op. cit.*, pp.3-33, 他を参照。
- 5) *Ibid.*
- 6) これは、ハバーマスのコミュニケーション理論に依るところが大きい。
- 7) Robert D. Boyd and J. Gordon Myers, "Transformative education", in P. Jarvis and J. E. Thomas eds., *International Journal of Lifelong Education*, Vol 7, No.4, 1988, pp.261-283.
- 8) *Ibid.* なお、ここでは "collective unconsciousness" を「集合的無意識」と訳したが、訳者によっては、「普遍的無意識」とする場合もある。
- 9) *Ibid.*
- 10) *Ibid.*, p.279.
- 11) 中島義明他編『心理学辞典』有斐閣、2005年、532頁。
- 12) Sue M. Scott, "The grieving soul in the transformation process", in Patricia Cranton ed., *New Directions for Adult and Continuing Education Number 74, summer 1997, Transformative Learning in Action: Insights from the Practice*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997, pp.41-50.
- 13) J. Gordon Myers and Robert D. Boyd, "Grief Work; a social dynamic in group transitions", in Robert D. Boyd, ed., *Personal Transformations in Small Groups: A Jungian Perspective*, London, Routledge, 1994.
- 14) *Ibid.*
- 15) *Ibid.*
- 16) ハイランダー・フォークスクールは、1932年、マイルズ・フォートンらによって、テネシー州アパラチア地域に開校された、民衆の学びの場である。これに関しては、藤村好美「Highlander Folk Schoolにおける成人教育の展開—Citizenship School Programを中心に—」東京大学大学院教育学研究科生涯教育計画研究室『生涯学習・社会教育学研究』1996年、51-60頁、他を参照。
- 17) Robert D. Boyd and J. Gordon Myers, *op. cit.*, 1988.

- 18) Edward D. Taylor, "The theory and practice of transformative learning: a critical review," Information series No.374, Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, the Ohio State University, 1988.
- 19) 学習する組織 (learning organization) という概念の構築に最も寄与したのは、ドナルド・ショーン (Donald Schon) とピーター・センゲ (Peter Senge) である。センゲによれば、学習する組織とは、「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」(ピーター・M・センゲ著、守部伸之訳『最強組織の法則－新時代のチームワークとは何か－』徳間書店、1995年、9-10頁)である。学習する組織に関しては、上の他、Peter Senge et al, *The Dance of change: the challenges of sustaining momentum in learning organizations: A fifth discipline resource*, London: Nicholas Brealey Publishing, 1999, 及び Karen E. Watkins and Victoria J. Marsick, *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1993 他を参照。