

ハイランダー・フォークス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—

藤村好美

はじめに

二〇〇五年一〇月二四日、ローザ・パークス氏が、老衰のため、デトロイトの自宅で亡くなった。享年九二歳であった。五十年前の一九五五年一二月、彼女がアラバマ州モンゴメリーの市営バス内で、白人男性に席を譲ることを拒否して逮捕されたことをきっかけに、マーティン・ルーサー・キング牧師のもと、アメリカ南部にバス・бойコット運動が広がり、その後一連の公民権運動が開かれたことは、あまりにも有名である。その後彼女は「アメリカ公民権運動の母」と称され、彼女の逸話は日本を含め世界中で紹介されている。彼女の死についてBBCニュースは、「アメリカの公民権運動の肖像、パークス死去」として、「黒人女性であり、一九五五年のアラバマでの抗議行動が現代アメリカの公民権運動を起こしたローザ・パークス氏（九二歳）が亡くなった」と報じ、それに対して世界中から追悼の電子メールが寄せられている。

五十年前のあの日、人種隔離政策のとられていたアラバマ州モンゴメリーで、彼女があえてバスの席に座り続けた理由は、一部で伝えられるように、「一日の勤務の帰りで身体的に疲れていたからに過ぎない」のではない。彼女が当時の黒人が甘んじて受けていた屈辱に対して、席に座り続けることによつて立ち上がったのは、単なる偶然ではない。それは、彼女の内なるコンフリクト（ジレンマ）を通しての学習、その結果としての認識の変容とそれにもとづく行動の所産なのである。

事件の起こる数ヶ月前、パークスはハイランダー・フォークスクール（Highlander Folk School、以下本稿ではHFSと略記）のワークショップに参加し、多くを学んでいる。本稿は、彼女のHFSでの学びに焦点をあて、そこでの変容的学習の展開とその後の社会変革の動きについて論じる。まず一において、本稿における分析の拠り所とする、変容的学習の理論について整理する。社会との関わりの中での変容の視点から、（一）でメジローを、（二）でフレイレを取り上げる。次に二において、ローザ・パークスとHFSとの係わりについて、パークスの述懐やHFSの後進であ

るハイランダー研究教育センターのニューズレターを中心に、明らかにし、パークスのハイランダー訪問からバス・ボイコット運動のきっかけとなった動きについて整理する。続く三では、パークスに認識と行動の変容をもたらしたHHSでの学びについて、ホートンへのインタビューの記録をもとに、その特徴を浮き彫りにする。最後に、HHSにおける変容的学習と、メジローの変容的学習の理論、及びフレイレの解放的変容の理論との関係を、考察する。

一 変容的学習理論の系譜

変容的学習の理論は、大きく三つの系譜に分けることができる。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容を見据えた「フレイレの理論」である。本稿では、パークスの自己の変容が引き起こした社会変容を吟味するため、第一の変容的学習の理論と、第三の解放的学習の理論に注目する。¹⁾

(一) メジローの変容的学習の理論

シンボリック相互作用論—メジローの理論の基盤

メジローの変容的学習の理論を理解するためには、その根底にシンボリック相互作用論の影響があることを確認する必要がある。シンボリック相互作用論とは、「人間集団とその行動とを研究するための、ある程度明確なアプローチ」²⁾を表す用語であり、次のような三つの前提に立脚したものである。³⁾ 第一の前提は、人間は、ものごとが自分に對して持つ意味にのっとって、そのものごとに対して行為するというものである。すなわち、行動を生み出しているものは、人間が、自分の世界の中で気にとめるあらゆる意味ある事象（木や椅子といった物理的なものから、母親とか

店員といった他者、学校や政府などの制度、日常生活の出来事などの状況、誠実さなどの指導的理念まであらゆるものを含む）であり、人間は行為するものごとの意味を無視することはできない。第二の前提は、このようなものごとの意味は、個人と他者との社会的相互作用から導き出されるということである。そして第三の前提は、このような意味は、個人が、自分のであつた事象に対処する中で、その個人の解釈の過程によって扱われたり修正されたりするということ、すなわち意味は社会的産物であるということである。

メジローの変容的学習の理論では、「意味」という言葉が頻繁に登場するが、彼のいう「意味」とは、シンボリック相互作用論で言う、すぐれて社会的産物である「意味」に他ならない。彼が成人の学習を分析するにあたって、シンボリック相互作用論のアプローチをとっていることは、疑いの余地がない。そしてそのアプローチとは、ブルーマーによれば、次のようなものである。これは、メジローの理論を理解する上で、重要なアプローチである。

このアプローチでは、人間の社会を、生活にかかわっている人々としてとらえる。このような生活とは、参加者たちが、自分たちの直面する多種多様な状況の中で行為を形成していく、進行中の活動というひとつの過程なのである。彼らは、自分たちの発達していく行為をお互いに組み合わせなくてはならないような、巨大な相互作用過程にとらえられている。この相互作用の過程は、他者に対して何をすべきかの指示を行い、また、他者による指示を解釈することから成立している。彼らは、対象からなる世界に生きており、こうした対象の意味によって、自分たちのオリエンテーションと行為に方向づけを与えられる。彼らの対象は、彼ら自身という対象も含めて、彼らが他者と相互作用することによって形成され、維持され、弱められ、また変容されていく。⁶⁾

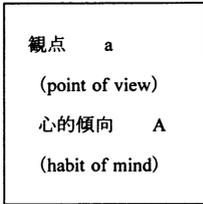
実際、メジロー自身、論文 Learning to think like an adult の中で、意味の形成に果たす変容的学習の重要性に言及している。彼は、ブルナーに依拠して意味の形成過程を説明し、それと変容的学習の関係を述べる。⁷⁾ すなわち

メジローによれば、ブルナーは、意味が形成される状況を4つ提示しているという。すなわち、①客観性を形成し、維持すること、②自らのとった行動を事件や出来事と関連づけること、③ある特定の状況を、基準に照らし合わせて評価すること（標準的か類似しているか逸脱しているか）、④象徴、統語法、概念を用いて、文脈通りでは理解できないことの理解の仕方を提案することである。しかし、メジローは、これ以外に意味が形成される重要な状況がある、と主張する。その第五の状況こそが、すなわち変容的学习であり、「自分や他者が理解し期待することを批判的に意識し、解釈する適切さを評価すること」⁸⁾である。

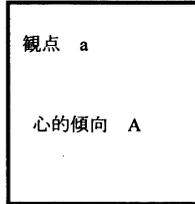
認識の準拠枠（意味のパスベクティブ）の変容

メジローは、変容的学习の理論を説明するにあたり、近年、認識の準拠枠 (frame of reference) の概念を用いている。彼は、Learning to think like an adult において、「変容的学习とは、当然視されている認識の準拠枠（意味のパスベクティブ、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」と述べている。これまでメジローの変容的学习の理論は、「意味パスベクティブ変容」とか「意識変容」の理論として紹介されることが多かったが、常葉一布施美穂も指摘するとおり、「メジローは一九九〇年代半ばより、『意味パスベクティブ』という彼独自の用語に代わり、より一般的な用語である『準拠枠 frame of reference』を用いて」⁹⁾おり、彼の理論はより広く「変容的学习の理論」と呼ぶ方がふさわしい。メジローは、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、「全般に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

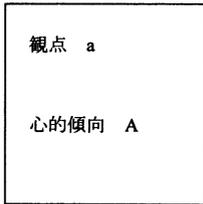
パターン1



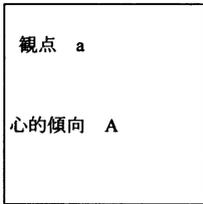
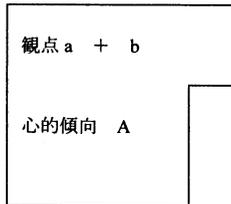
→



パターン2



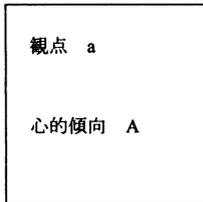
→



→ →



パターン4



→ →

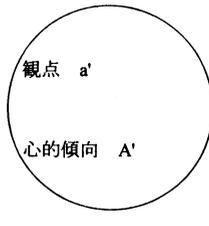


図1 認識の準拠枠と観点、心的傾向

のである。」メジローは、さらに学習の起こる状況を次の4つのパターンで説明しているが、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としている。¹⁾ 図1は、メジローに依拠して、認識の準拠枠、観点、心的傾向と学習の関係を示したものである。

- ・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、これまで何度か変容的学習のプロセスを定式化してきたが、最新の説明では、変容的学習のプロセスには次の一〇の局面が現れることが多いとしている。¹²⁾

- 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 想定の批判的評価
- 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 of 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) の二つの領域に分けて考察しているが、彼によれば、想定 of 批判的省察とその結果としての変容的学習は、この二領域 of 学習のいずれにおいても起こりうる。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ー公正な評価のために十分なデータを収集しているかー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、話し手の背景についてー例えば、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、それとも何かを売りつけようという下心があるのかー批判的に省察することが出来る。

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。それは日常的な対話とは異なり、次のような条件が整った特別な対話であり、メジローはこれを理性的対話 (rational discourse) とも呼んでいる。¹³⁾

- ・より性格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
- ・代替的な観点に開かれていること…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

これについて、永井健夫は、メジローがこのような対話（対論）の条件を提起する理由として、メジローの主張の前提には、「勝ち負け」を重視する「論争の文化（argument culture）」への批判があると、次のように分析している。

我々ほどのような論点についても二つの対極的な面しかないかのように捉えがちで、異なる別の観点や枠組を理解し、共通点を探り、差異の問題を解決するといった意志や態度を軽視する傾向にある。こうした文化の克服のためには（少なくとも学習の場においては）、ダイナミックな競争関係ではなく共感的な相互理解の関係が必要となる。それを創るための基準として、彼は対論の理想条件を唱えるのである。¹⁴

個人の変容から社会運動へ

メジローは、変容的理論において、ことさらに社会変革を強調はしていない。しかし、彼は社会的、心理的、知的条件を整えば、変容的学習を行った個人が、集団的社会運動に参画するきっかけを持つ可能性は大きいし、それにより、社会変革につながることもあるとしている。個人の変容を社会運動から社会変革へとつなげる方法として、彼は参与研究をあげている。¹⁵

(2) フレイレの解放的変容と社会変革の理論

個人の解放的変容、すなわち意識化

メジローが、主に個人の認識の変容過程について詳しく論じたのに対し、フレイレは、個人の解放的変容とその結果としての社会の変革を強調する。彼は、個人の解放的変容、すなわち、学習者が「彼らの生活を形づくる社会文化的な現実と、行動によって現実を変革できる能力の双方についての意識を深めること」¹⁶を「意識化」と呼んだが、以下、それについて、変容的学習理論の文脈で検討していこう。

フレイレによれば、第三世界の人々が学習を通して意識を獲得する段階には、次のように4つのレベルがある。これについて、メジローは次のように説明している。¹⁷⁾

①自然に意識を持っている段階 (intransitive consciousness)

人々は、初歩的なニーズを充足させることに忙殺し、生物学的な問題以外には気がついていない。

②努力無しに意識を獲得する段階 (semi-intransitivity or magical consciousness)

独裁者の為政下の社会や誕生したばかりの第三世界の人々に見られる段階で、この「沈黙の文化」の下では、社会的文化的な現実が自明視されている。人生は運命的なものであり、人の力が及ぶものではないと考えられている。

③容易に意識を獲得する段階 (naive or semitransitive consciousness)

自らの人生について問いかける段階で、社会的文化的な現実が人間によって決定づけられたものであることを自覚している。

④意識化 (conscientization) の段階

抑圧的な社会規範や文化的掟、イデオロギーなどに関する想定の正当性の問い直し焦点を絞った対話的教育プロセスをたどるもので、人間性を奪うような、社会、政治、経済の構造に対して厳しく批判的な態度をとる。学習者は、省察と行動の統合である実践 (praxis) を経て、社会変革をもたらすような行動を起こすようになる。フレイレによれば、実践と省察・行動との関係は次のようである。(図2参照)

被抑圧者が抑圧者を発見し、組織的な解放闘争に身を投ずるときにはじめて、かれらは自分自身を信じ始める。この発見は純然たる知的作業ではなく、行動を含むものでなければならぬ

行動
↙
↘
省察

言葉 → 労働 → 実践 (praxis)

図2 行動、省察、実践の関係

い。それはまたたんなる行動至上主義に限定されてもならず、深い省察を含むものでなければならぬ。そのとき
はじめて、それは実践 Praxis となるであろう。

行動を前提とする批判的、解放的対話は、いかなる段階に解放闘争が到達しようとも、被抑圧者と共に続けられ
なければならぬ。¹⁸⁾

これは、ある意味では、メジローのいう、省察的対話を伴う変容的学習を彷彿とさせる。実際、メジローは変容
的学習の理論を構築する際、フレイレの影響も受けており、その著書でしばしばフレイレに言及している。¹⁹⁾しかし、
フレイレのいう意識化は、対話が行動を前提としたものであるとし、学習者の行動と社会の変革を必然的なものとし
て強調する点で、メジローの変容的学習の理論よりも、より急進的な理論であるといえる。但し、ここで気をつけな
ければいけないのは、フレイレは解放闘争のみを強調しているのではないという点である。彼は、次のように、ポピュ
リズムを戒めるのである。

しかし、対話のかわりに饒舌やスローガンやコミュニケーションを押しつけることは、飼い慣らしの道具を用いて被抑圧
者を解放しようとすることにひとしい。被抑圧者の解放行為への思慮深い参加なしにかれらの解放をこころみるこ
とは、かれらを、燃えている建物から救い出さなければならぬ客対物として扱うことである。それによってかれ
らは、ポピュリスト populist の餌にはめられ、操作される大衆に変えられてしまう。

被抑圧者は解放のあらゆる段階で、より豊かな人間になるという存在論的、歴史的使命にしたがう人間として、
自分自身を自覚しなければならぬ。省察と行動は、もし人が人間性の内実とその歴史形態とを二分する過ちから
まぬがれようとするばあいには、必要不可欠なものである。²⁰⁾

対話と批判的思考

このように、フレイレは対話を意識化のための方法としてとらえている。彼は、『被抑圧者の教育学』において、まず対話の構成要素である言葉に着目する。彼によれば、言葉には、行動と省察という二つの次元がある。それらは、「根源的に相互作用しあう関係」にあり、真の言葉は実践を生み出す。すなわち、真の言葉を話すということは、世界を変革することであるというのである。

対話とは、世界を命名するための、世界によって媒介される人間と人間との出会いである。(中略) 言葉を話し、世界を命名することで、人間は世界を変革するのだとすれば、対話こそが、人間が人間としての意義を獲得するものとなる。したがって対話は人間として生きるために不可欠なものである。対話とは出会いであり、対話者同士の省察と行動がそこでひとつに結びついて、変革し人間化すべき世界へと向かうのだから、この対話は、けっしてある者の観念を他者のなかに預金する行為に還元されたり、たんに議論の参加者によって消費される観念のやりとりになることはできない。⁽²¹⁾

なお、フレイレは、対話に不可欠なものとして、愛、謙讓、信頼、希望、批判的思考を挙げる。すなわち、「愛と謙讓と信頼に根ざすとき、対話は対等の関係になり、その論理的帰結として参加者相互の信用がうまれ⁽²²⁾」、「対話は、より豊かな人間になろうと努める人びとの出会いであるから、希望を喪失した雰囲気なかでは続けることはできない⁽²³⁾」のである。そして、対話は未来に開かれたものであり、「現実を動かないものとしてではなく、過程や変容としてとらえる」⁽²⁴⁾批判的思考により、現実をたえまなく変革することが可能となるという。この批判的思考は、偶発的に生まれるものではない。では、それはどのようにしたら生み出せるのであろうか。フレイレは、それについて、次のように述べている。

批判的思考を要求する対話だけが、同時に批判的思考を生み出すことができる。対話がなければ交流はなく、交流がなければ真の教育もありえない。教師と生徒の矛盾を解決しうる教育は、両者の認識行為が、かれらの媒介対象に向けられる状況において行われる。こうして、自由を實行する教育の対話的性格は、教師⇌生徒が教育的状況のなかで生徒⇌教師と出合うときに始まるのである。そしてこの対話の内容の問題こそが、教育プログラムの内容の問題にはかならない。⁽²⁵⁾

では、フレイレのいう「批判的思考を要求する対話」とは果たして何なのか。次に、ローザ・パークスのEWSにおける学習に視点を移し、この点について考えていきたい。

二 ローザ・パークスとハイランダー・フォークスクール

(一) ハイランダーでの学びからバス・ボイコット運動まで

ローザ・パークスがEWSのワークシヨップに参加したのは、一九五五年夏のことである。当時彼女は四二歳で、全国黒人向上協会の青年委員会顧問だった。⁽²⁶⁾一九五〇年代、EWSは当時の南部を根強く支配していた、黒人への差別意識や人種隔離政策を改革すべく、様々な活動を展開していた。その一環で、EWSは、学校での人種隔離政策について考える宿泊型のワークシヨップも何度か開催していた。これについて、パークスは自伝の中で次のように述べている。なお、前年の一九五四年には、合衆国最高裁が、有名な「ブラウン対タピカ教育委員会」裁判（黒人のブラウンがカンザス州タピカの教育委員会を相手どって、公立学校における人種隔離は憲法違反であると訴えた裁判）で、教育上の人種隔離は憲法違反であるとの判決を下している。

「ブラウン対タピカ教育委員会」最高裁判のあと、私たちは皆、次は何が起きるのか、成り行きを見守っていました。最高裁に課せられた次の課題は、学校での人種差別をどのように廃止していくかということでした。

この問題に関して一年後の一九五五年四月まで、裁判所は何の審議もせずにおりましたが、その間、活動家たちは先を越して計画を練っていました。ダー婦人は「人種差別の廃止―最高裁判決を施行するために」というワークショップがあることを私に教えてくれました。ワークショップは、ワークショップは、テネシー州モンテイグルのハイランダー・フォークスクールというところで開かれることになっていました。彼女は私が行くべきであると言いました。奨学金も出るだろうし、また、十日間のワークショップでかかる費用は彼女が捻出してくれる、とも言ってくれました。ニコソン氏も、私が行くことに賛成でした。こうして、私は出かけることになったのです。それは、一九五五年夏のことでした。²⁰

彼女はこうしてワークショップに参加することとなったが、ハイランダー研究教育センターは、二〇〇五年一〇月、電子メールで関係者にパークスの訃報を知らせると共に追悼文を送信し、ハイランダーとパークスとの関係について記している。以下、ハイランダー研究教育センターの記述をもとに、パークスとHHSとの関わりについて振り返る。

ローザ・パークスさんが残してくれた教訓は、変革をもたらすためには、危険をおかしても行動に訴えるということでした。(略)

光栄にもハイランダーは、パークスさんとは次のような関係があります。一九五五年六月、彼女はHHS主催の学校における人種隔離撤廃のためのワークショップに参加するため、テネシー州モンテイグルにあつた最初のHHSを訪れています。当時、HHSは公民権運動の自由のための闘争者のために多くのワークショップを開催していました。彼女は後に、このワークショップに関して、生まれて初めて「参加者である他の人種の人たちと平等の

「雰囲気の中で」生活を共にすることができた、と語っています。⁽²⁸⁾

実際、白人と黒人が何の分け隔てもなく、数日間寝食を共にする中で学習するという、ECSのワークショップは、「分離すれども平等」という人種隔離政策が行き渡っていた当時の南部社会においては、別世界の出来事のようにであった。南部では、白人にとつても、人種隔離政策に挑戦するような行為は危険な行為であり、ECSの創設者であったマイルズ・ホートンも、白人でありながら黒人をも対象に含めたワークショップを展開するという行為に対して、白人社会から白眼視されたり、生命の危険に脅かされたりしていた。⁽²⁹⁾ パークスは、その自伝の中で、ECSにおける学習について、次のように述懐している。

まず、実際に行つてみてわかつたことは、テネシー州グランディ郡には、講習会にやつてきたハイランダーの宿泊者以外は黒人が一人もいないということでした。私には話をするような白人の知人が学校の外にはいなかったのですが、白人がこの学校のことを不愉快に思つていたことがわかりました。なぜなら、白人は、以前機会をみつけるとすぐに学校の校舎を焼いてしまつたというからです。(略)

私は、ハイランダーで十日間過ごし、そこで学校の人種差別廃止に関するテーマを中心にくつか違ふセミナーに参加しました。すべてが大変よく企画されていました。私たちは全員何らかの責任が与えられ、毎日そのリストが掲示板に張り出されました。仕事も遊びも分担して行いました。

私にとつてとても嬉しかつたことの一つは、ベーコンを焼いたりコーヒーを入れたりしている匂いを満喫すること、そして自分に代わつて白人がその料理をしているということがわかつていることでした。(略)

私は四二歳でしたが、あれは、それまでの人生の中で、白人からの嫌悪感を感じることがなかつた数少ない経験の一つでした。私は、人種と生い立ちの異なる人たちが、講習会で一緒に話し合い、平穩に調和して共同生活する

のを経験しました。私は、他の人の反応や相いれない態度を気にせず、正直に自分の気持ちを表現できると感じました。⁽³⁰⁾

ここで、彼女は、白人との間に信頼関係にあることを自覚する。彼女は、Etoにおいて、フレイレのいう「愛、謙讓、信頼」を感じ取ったのであろう。その後、ローザは、後ろ髪を引かれる思いでハイランダーを後にし、人種隔離の日常へと戻っていく。ホートンは、ワークショップを終えて故郷に帰る参加者たちに、「それであなたちは、(ワークショップを終えて)帰ってから何ができますか。」と尋ねるのを常としていた。ローザの当時の思いについて、ハイランダーの追悼文では、以下のように触れている。

ローザ・パークスと他のモンゴメリーからの参加者たちは、ワークショップが終わってハイランダーを去るとき、地元に戻ってもコミュニティの皆が団結して人種差別と戦うことができるかどうかは定かではない、と言っていた。しかし、彼女は三八一日続いたバス・ボイコット運動の一〇〇日目にあたる一九五六年三月にハイランダーを再び訪れたとき、モンゴメリーの五万人の人々が団結し、バスに乗るよりも歩くことを選び、公民権運動は次の段階へと進んでいると、語ったのです。⁽³¹⁾

いうまでもなく、三八一日間続いたバス・ボイコット運動の引き金となったのは、市営バスの中で白人に席を譲ることを拒否したパークスの行為である。パークスによれば、この時の状況は、以下の通りである。

私は、あの一二月一日の夕方、仕事を終え、いつものように帰りのクリーブランド・アベニュー行きのバスに乗るためにコート・スクウェアに行きました。(略)

私はバスの真ん中のセクションで空席をみつけたので、そこに座りました。後ろのほうに何人も立っている人がいたのに、なぜその席が空いていたのか、考えもしませんでした。(略) 次の停留所はエンパイア劇場前で、そこで白人が何人か乗り込んできました。白人用の座席がいっぱいになり、白人が一人立ったままになってしまいました。運転手は白人男性が立っているのを見ると、次に私たちのほうに視線を向けました。

「その前列席を空けてくれ」と運転手が言いました。前列席というのは黒人席の最前列のことです。しかし、誰も動きませんでした。私たち四人は、ただそのまま座っていました。すると、運転手がもう一度言いました。

「ざつざつとその席を空けたほうが身のためだぞ」(略) 立ち上がることが、どうして自分の「身のためになる」のか、私にはわかりませんでした。(略)

よく人は、あの日私が席を譲らなかつたのは、疲れていたからだと言います。しかし、それは違います。私は肉体的には疲れていなかったのです。(略) 私は、白人のいいなりになることに飽き飽きしていたのです。

運転手は、私はまだ座つたままで見ると、立つのかどうか尋ねました。私は、「いいえ」と応えました。すると彼は、「おまえを逮捕させるぞ」と言いました。わたしは「かまいませんよ」と答えました。²⁸

この時彼女が取つた行動について、HHSの初代ディレクターであるマイルズ・ホートンは、一九五六年に彼女が同所を再訪した際に、「ローザ、あのときあなたは何を思っていたのですか」と尋ねた。それに対して彼女は次のように答えている。

「私は、その日一日の仕事を終えて帰るところでした。一日中根をつめて仕事をしていたため、あまり気分もよくありませんでした。そしてその時、私の仕事は、白人が着る洋服を縫うことなのだ、ということに、改めて気がつきました。そして突然こういうふうにしたのです。『いつかいつになったら、私たちは人間として決定する

権利を持つことができるのだろう』と⁽³³⁾」

まさにその時、彼女は白人のいいなりになる黒人としての自分に飽き飽きしていたのであろう。自らの立場を批判的にふり返ることで、少なからずコンフリクトに遭遇したに相違ない。同時に、自分の労働が白人の役に立つものだということを思い出した彼女にとつて、席を譲らないという行為は、積極的な意志の表明だったに違いない。その場で彼女は、まもなくやってきた警官に逮捕され、刑務所に連行される。その後の裁判を経て、彼女は人種隔離法に背いた罪で、罰金一〇ドルと裁判費用の四ドルを支払わされることとなるのであるが、その経緯とその後について、彼女は次のように振り返っている。

(家に帰ると) 私に起こったことに対し、皆とても憤慨しており、二度とそういうことが起こってはならないと話していました。私は、たとえ職場まで歩かなければならなくても、人種隔離されたバスには絶対に二度と乗るまいと思いました。しかし、これが人種隔離されたバスを相手取ったテストケースになろうとは、その時はまだ自分でも思いつきませんでした。(略)

私が逮捕された木曜の夜、彼女たち(女性政治委員会の他のリーダーたち)は、夜中にアラバマ州立大学に集まり、ガリ版の原紙を切り、三万五千枚のピラを刷ったのです。(略) ピラには次のように書かれてありました。

「これは、一九五五年十二月五日月曜日に向けての通知です。(略)今回逮捕された女性の裁判が月曜日にあります。そこで、彼女の逮捕と裁判に抗議するため、今度の月曜日には黒人全員がバスに乗らないようお願いします。

(略)⁽³⁴⁾」

(2) パークスがたどった変容的学習のプロセスとハイランダーでのワークシヨップ

ここで、パークスの変容のプロセスを、彼女の自伝をもとにたどっていこう。³⁵⁾
〔認識の準拠枠〕

・ 心的傾向

ローザ・パークスは、一九一三年、アラバマ州タスキギーに、ジェームズ・マッコレーとレオナ・エドワーズ間に生まれた。両親は当初タスキギーに居を構えたが、その後アラバマ州モンゴメリー市の近くのパインレベルにある母方の祖父母の家に移っている。父親は大工で、北部に仕事に出かけることが多く、母親は教員の仕事のため、週日は隣村のスプリングヒルに住んだため、幼いローザは主に祖父母の下で幼少期を過ごした。従って彼女の心的傾向の基礎となったのは、南部の小さな町パインレベルの慣習と、黒人の祖父母の持つ価値観や生活の習慣であった。

彼女の祖父は白人の父と白人と黒人の混血の母の間に生まれ、幼い頃奴隷制こそ廃止になつてはいたが、白人にひどい扱いを受けたため、白人への強い嫌悪感を持つていた。彼は、「白人に対してよく闘争的な態度をとり、白人のことを陰で笑うのが好き」³⁶⁾だったという。一方祖母は、ローザが白人の友達と口論するのを見て、「白人は白人であつて、私たちは白人に対してそういう口をきいたり、してはいけないということをしつかり覚えておきなさい」と厳しくしかりつけている。彼女にとつて、白人は逆らえない秩序だったのである。

パインレベルは小さな町だったので、南部の都会のように人種隔離政策が厳然と行われていたわけではなかったが、白人の暴力や差別意識は強く、次のように、黒人はひっそりと暮らしていた。

当時、私たちには、今でいう「公民権」など全然なかったのです。ですから、抗議する手立てでもありませんでしたし、抗議しようとする者もいませんでした。とにかく、(道をよけて草むらの中を歩くようなことをして) 生き延びることが先決だったのです。そうすれば、その日その日を何とか暮らしていくことができました。(略)

私が六歳になる頃には、自分たちは実際自由の身ではないということに気づいておりました。クー・クラックス・克蘭（KKK）が、黒人のコミュニティを巡回し、教会を焼き、黒人を殴ったり殺したりしていたのです。³⁷

ローザは、その後、人種隔離政策の厳しいモンゴメリーで、北部から来た白人の経営する私立の黒人小学校に通うようになる。彼女は当時を、次のように振り返っている。

私たちは、たいてい歩いて学校に通い、天気が悪いときだけ市電に乘りました。当時、モンゴメリーには公営のバスがなく、市街電車があるだけでした。この市電は乗客が人種別に隔離されており、私たち黒人は、乗車したら、できるだけ奥のほうに行かなければなりませんでした。

モンゴメリーでは、ほかに人種隔離がさまざまな形で行われていて、それに慣れなければなりませんでした。公共の水飲み場もそのひとつでした。モンゴメリーの水飲み場には、「白人用」「黒人用」という標識がかかっていました。（略）

ローラースケートの男の子とのいざこざは、一番こわい出来事でしたが、白人の子供たちはしちゆう私たちに近づいてきては、脅したものでした。私たちは、白人の子供たちと何となく荒っぽい口をききながらも、殴りあいにならないようにしたものでした。³⁸

・観点

EMSにおけるローザ・パークスは、寡黙で控えめだった。それは、前述のような彼女の幼い頃の生活経験がもたらしたものであったのだろう。チャールズ・ペインはEMSにおける彼女の素振りや態度について、次のように記している。

パークスは静かで穏やかな話し方をする人で、積極的な(セプティマ・)クラークとは対照的だった。彼女は、白人も黒人も、ここでは感じることを何でも自由に言える環境にあるのだということ、信じていることができない様子だった。(略) ハイランダーのワークショップでは、まず最初に参加者に何を学びたいと思ってるかにやって来たのかを尋ね、最後に地元に戻ったら何をしようと思ってるかを尋ねるのが常であった。

パークスは、地元に戻って自分ができることについては、樂觀的ではなかった。何ができるかという間に、ローザは、モンゴメリーは徒党の温床のようところで、黒人は連帯することなどできないので、事態は何も変わらな
いだろう、と答えたのである。⁽³⁹⁾

〈混乱するジレンマ〉

ローザは、高校を中退後、一九三二年、黒人活動家のレイモンド・パークスと結婚し、高校に復学する。その後、モンゴメリーのマックススウェル基地で働くようになり、基地内では人種隔離政策が撤廃されているのを知る。しかし、「基地では、白人と黒人の差別のない市街電車に乗れても、基地をいったん離れると、人種隔離されたバスに乗って家に帰らなければ⁽⁴⁰⁾」ならないという、矛盾に直面することとなる。

さらに、その後、彼女は全国黒人向上協会 (NAACP) の書記となり、選挙権登録など、黒人をめぐる様々な矛盾を自覚するようになる。この頃、モンゴメリー市のバスで、後方から乗車しなかったことをめぐって、運転手と口論になり、バスを降ろされるといふ経験をしている。

運転手は私をじつと監視しており、「私のバスから降りろ」と言いました。私は「降りますよ」と言いました。運転手が今にも殴りそうに見えたので、わたしは「一つだけ言っておきますが、私を殴らない方がいいですよ」と告げました。運転手は私を殴りませんでした。私がバスから降りると、バスの後ろのほうから「どうして後ろに回っ

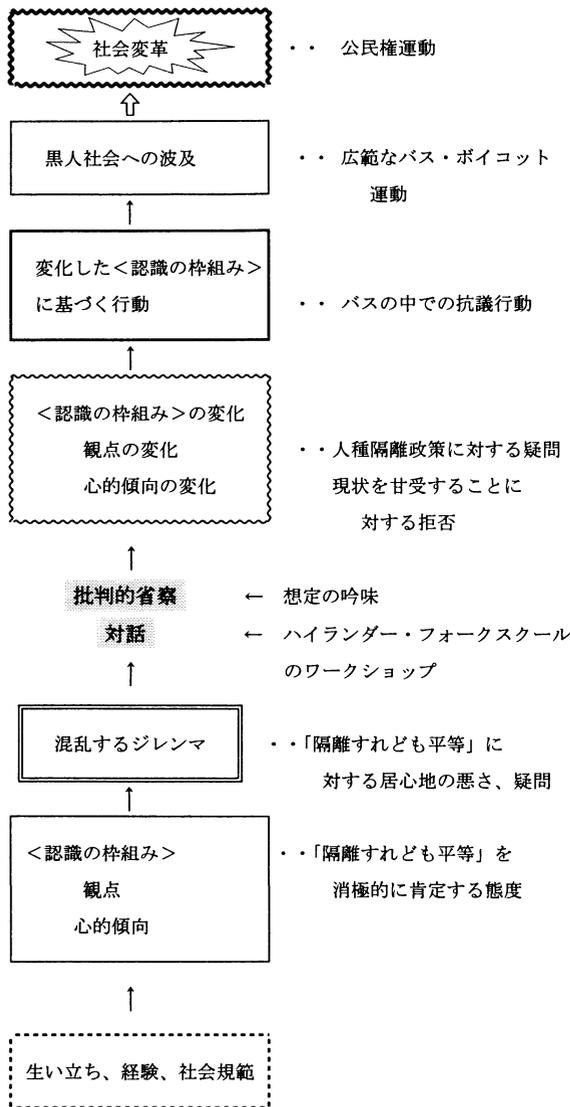


図3 ローザ・パークスの変容のプロセス

このように、彼女は次第に、人種隔離政策の続く南部社会で、抵抗もせず耐えるだけの仲間の姿に違和感を抱くよ
て乗らないんだろう」というつぶやきが聞こえました。(略) かれらは、他の黒人と同じようにしない黒人がいると、
なぜそうしないのかいつも不思議がっていました。一九四〇年代のあのころは、抵抗もせずただ耐えているような
時代だったのです。⁴¹

うになる。さらにNAACPの書記の仕事を通じて、黒人に対する白人の暴力事件も多々目になると、黒人を取り巻く状況に対するジレンマは深まるばかりであった。

彼女がHESのワークショップに参加したのは、そのような時であった。彼女がハイランダーでの学びをとおして、その認識の準拠枠を変容させたことは既述の通りである。それまでのもやもやとしたジレンマは、人種隔離政策への抵抗という目に見えた形に結実するのである。なお、彼女の一連の変容のプロセスは、図3のように表すことができる。

では、ハイランダーのワークショップは、実際どのような形式が取られ、それは変容的学習論の視点から見ると、どのような役割を果たしたと考えられるのだろうか。以下、その特徴を論じていこう。

三 ハイランダーのワークショップの手法―変容的学習の方法論の視点から―

HESでの学びの形態は、宿泊型のワークショップが中心となっている。すなわち、日常生活の様々な問題を、参加者自らが、参加者間の対話を通して発見していくという手法である。その背景には、創設者のひとりであるホートンの、「人びとは、適切な助言と指導があれば、自ら問題を解決する能力を持っている」という信念があった。すなわち、彼は、民衆を解放するのは民衆自身に他ならない、と信じ、学習者と学習支援者が、時にはその役割を交替するような、ノンフォーマルな学びを追求したのである。それは学び合いであり、教え教えられるという関係ではない。後に彼は、コンティとフェレンツのインタビューに答えて、HESの方法論について述べている。HESにおける民衆教育のあり方に対するホートンの理念を理解する上で重要であるので、主要な部分を次に引用する。⁽⁴⁾

〈学習支援者〉

コンティとフェレンツツ…ハイランダーは人びとが学習のために集まる所ですか？それとも、ハイランダーの方が、訓練のために人びとのところに向向くのですか？

ホートン…(略) ハイランダーは人びとの所に向向いて行くことはしません。私たちは、社会的指導力を持った人々をハイランダーに集め(て支援者となつてもらいます。(略) 私たちは、単なる小さな改良ではなく社会的構造的変革をもたらす可能性のある人々を、(学習支援者の)仲間として選びます。

〈学習者の意志の把握〉

コンティとフェレンツツ…では、どのようにして学習者が考えていることを見つけ出すのですか？

ホートン…私たちは、地域社会に出て行って、人びとの声に耳を傾けます。人びとの気持ちを聞くことが、大切ですよ。(略) 私たちは、草の根の民衆が持つ先入観は何かを発見しようと努力します。(略) そのためには、人びとのところに出かけて行って、話しかけ、共に暮らし、意見を聞くことが大事です。そのためには、民衆に働きかけるための糸口となる人びとが必要です。

〈学習者への対応〉

コンティとフェレンツツ…ハイランダーが人びとに行く、最も重要なことは何ですか？

ホートン…多分、最も重要なことは、人びとに実際に民主的な経験に参加してもらうことです。つまり、自由に意見を言ったり決断したりすることができ、差別が無く、人びとの経験が尊重されるような経験です。(略) 民衆の経験を大事にすれば、彼らは自分たちが尊重されていることを自覚します。

〈学習の環境〉

コンティとフェレンツツ…物理的な教育的環境については、どのように考えますか？

ホートン…私は、インディアンからヒントをもらいました。彼らは身分の上下関係が全く生じないように、輪になつ

て座ります。もちろん長となる人はいますが、彼も他の人と同等の位地にいるのです。私が常に努力していることは、皆が学習サークルの一員とされるように、上下の関係を打ち砕くことです。同じ輪の中にいれば、皆が学習することが出来ます。人によって経験は異なるにしても、学習しているという点では同じです。

〈学習の方法〉

①記録の取り方：絵や録音テープの活用

コンティとフェレンツ・ハイランダーで行われているような、絵の活用についてはどう思われますか？

ホートン…絵の利用は頻繁に行っています。ハイランダーが活動を開始した頃、労働組合の人びとに、自らの経験について語ってもらいました。当時、多くの人が字を書くことができなかつたため、絵を利用したのです。それが今日まで続いています。(略)

また、声の文化の継承も行っています。今日、機械が発達したので、一層声の記録が取りやすくなりました。ハイランダーには、膨大な録音テープがあります。

②音楽等の芸術文化活動について

コンティとフェレンツ・ハイランダーでは、文化や音楽といった人びとの心の部分が、かなり重要な位置を占めるようになっていっていると思いますが、それについてはどう思われますか？

ホートン…私のように、生まれが山間部や南部の貧しい地域だと、生活を形作るもの全体で物事を理解しようとしてます。皆、生活を送るために必死です。皆が教会に出かけます。他にすることがないからです。子どもが人に会える場合は、学校と教会しかなかったのです。(略)歌を歌うことも、スクウェアダンスをすることも、喧嘩することも、全てが生活そのものです。文明化された社会と異なり、(地方では)それらは一体化しています。(略)人びとを結びつけるのは、文化です。音楽は最も大切です。(略)絵も、詩歌も重要です。

終わりに — メジローとフレイレをつなぐもの —

HESにおける学びは、変容的学習の方法論に多くの示唆を与えてくれる。ここで、HESのワークショップの手法を振り返り、その特徴を整理しよう。まず、学習環境に目を向けると、それは、学びの共同体としての環境づくりに他ならない。すなわち、HESにおいて、学習者と学習支援者は、宿泊型のワークショップという、期間限定の「疑似生活共同体」を形成する。ここで、両者は対等の関係で、一定の期間、学習はもとより、寝食、炊事、作業から、歌や踊りといったレクリエーションまで、全ての活動を共にする。ここでは、学習者はある時は支援者となり、支援者はある時は学習者となる、といった具合に、両者の関係は固定していない。

相互の信頼関係に基づき、この自由で安心出来る環境のもと、省察的対話が行われる。省察的対話の第一歩は「問題の提示」であるが、HESにおいては、ある一定のテーマに沿ったワークショップが開催されることが多いので、多くの学習者は、学習の動機付けとなる問題意識を、おぼろげながらも持つている。しかしながら、始めに学習支援者がより具体的な問題点を提示し、省察的対話の口火を切ることで、無理なく対話の環境が整うのである。一度口火が切られれば、共同体の一員としての信頼関係にある学習者たちは、自己を解放し、対話は、次々と打ち寄せる波のごとく続けられることとなる。この波こそが、変容的学習のプロセスである。

また、HESのワークショップが生活時間のすべてにわたることからもわかるように、変容的学習は、人間の身体性、感性の全てにトータルに働きかけることによって、促進される。人間の無意識の部分が大きな意味を持つのである。そして、意識の下で抑圧されていた無意識が解放されたとき、変容的学習は、次なるステージへと展開する。

さらに、ワークショップの終了時に、ホートンが参加者に語りかけた、「ところで、あなたは、(自分の町に)戻ったら、何をしますか、何が出来ますか」という言葉が、個人の変容から社会の変革につながるキーワードとなる。このように、個人の意識を次の行動につなげるにあたっては、支援者の存在が大きな意味を持つ。これは、フレイレの

解放的変容の理論の要であり、ローザ・パークスが体験したHESにおける学びの骨格でもある。

変容的学習は個人の認識の変容にとどまるものではないのだということをも、HESの実践は証明している。HESにおける変容的学習の実践は、個人の変容から社会変革へという、メジローの変容的学習理論とフレイレの解放的変容の理論とをつなぐものに他ならない。

注

- (1) <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/americas/4373794.stm> (2005/11/23)
- (2) ハイランダー・フォークスクールは、一九三二年、マイルズ・ホートンらによって、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。これについては、拙稿「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講座社会教育学研究室『生涯学習・社会教育学研究』一九九六年、五一〜六〇頁、他を参照されたい。
- (3) R・ボイドの理論に関しては、稿を改めて論じたい。
- (4) H・ブルーマー著、後藤将之訳『シンボリック相互作用論』勁草書房、一九九一年、一頁。
- (5) 同、二〜六頁。
- (6) 同
- (7) 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.4.
- (8) *Ibid.*
- (9) *op.cit.*, p.8
- (10) 常葉一布施美穂「変容的学習」赤尾勝己編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社、二〇〇四年、九二頁。
- (11) メジローの変容的学習論については、Jack Mezirow, *op. cit.*, pp.3-33、他を参照。
- (12) *Ibid.*

- (13) 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。
- (14) 永井健夫『省察的実践論』の検討(Ⅱ)―「ジレンマ」との出会い―『山梨学院大学一般教育部論集』平成一四年一月 第二四号、二〇〇二年、五五頁。
- (15) 参与研究については、拙稿「成人教育における実践と研究の統合―ハイランダーの実践に見る参与研究の可能性―」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部(教育人間科学関連領域)』第五四号、二〇〇五年、等を参照されたい。
- (16) パウロ・フレイレ著、小沢有作他訳『被抑圧者の教育学』亜紀書房、一九七九年、一三六頁。
- (17) Jack Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991, pp.135-137.
- (18) パウロ・フレイレ著、小沢有作他訳、前掲書、五五頁。
- (19) Jack Mezirow, *op. cit.*, 1991, pp.135-137.
- (20) パウロ・フレイレ著、小沢有作他訳、前掲書、五五〜五六頁。
- (21) 同、九七頁。
- (22) 同、一〇二頁。
- (23) 同、一〇三頁。
- (24) 同、一〇三頁。
- (25) 同、一〇四頁。
- (26) Rosa Parks with Jim Haskins, *My Story*, Puffin Books, New York, 1992, p.189.
- (27) *Ibid.*, p.101.
- (28) Highlander Reserach and Education Center, "Tribute to Rosa Parks: Corrected Version", (E-mail sent to the subscribers), October, 2005.
- (29) ローザ・パークス著、高橋朋子訳『ローザ・パークス自伝 黒人の誇り・人間の誇り』サイマル出版会、一九九四年、一一五〜一一六頁。
- (30) 同、一一九頁。
- (31) Highlander Research and Education Center, *op. cit.*

- (32) ローザ・パークス著、高橋朋子訳、前掲書、一三〇頁。
- (33) Highlander Research and Education Center, *op. cit.*
- (34) ローザ・パークス著、高橋朋子訳、前掲書、一四二〜一四四頁。
- (35) パークスの生育環境等については、Rosa Parks with Jim Haskins, *op. cit.*, 及びローザ・パークス著、高橋朋子訳、前掲書を参照。
- (36) Rosa Parks with Jim Haskins, *op. cit.*, p.16.
- (37) ローザ・パークス著、高橋朋子訳、前掲書、三二頁。
- (38) 同、五〇〜五一頁。
- (39) Charles M. Payne, *I've got the light of freedom: the Organizing tradition and the Mississippi freedom struggle*, Los Angeles, University of California Press, 1995, pp.71-72.
- (40) Rosa Parks with Jim Haskins, *op. cit.*, p.65.
- (41) ローザ・パークス著、高橋朋子訳、前掲書、八九頁。
- (42) Herb Boyd, *We shall overcome*, Naperville, Illinois, Sourcebooks, Inc., 2004, p.47.
- (43) Dale Jacobs, ed., *the Myles Horton reader: education for social change*, Knoxville, the University of Tennessee Press, 2003, pp.44-58.
- (44) Ira Shor, *Empowering Education*, Chicago, the University of Chicago Press, 1992, pp.237-238.