

【掲載論文】

現代的課題としての「人権」学習様式をどう捉えるか

—成人学習の意味パースペクティブ—

Understanding of the learning style about "human rights" as current tasks

— meaning perspective of adult learning —

社会教育研究室 安原 一 樹

社会同和施策の位相

今日の生涯学習としての「人権」学習のあり方は、戦後のいわゆる社会同和教育が、施策的にどのように展開され、どう法制度として確立されてきたかという社会的文脈を踏まえて理解する必要がある。以下において、これまでの施策のあゆみを概観しておく。

戦後の社会同和教育を進める地域改善対策事業は、昭和28年の厚生省による地方改善事業のスタートに端を発している。そして、その5年後に内閣に同和問題閣僚懇談会が設置され、中核的な政治課題として取り組む姿勢が示された。昭和35年8月に、同和対策審議会が設置され、翌年12月に内閣総理大臣から同審議会に対し、「同和地区に関する社会的及び経済的諸問題を解決するための基本的方策」について諮問された。「同和地区」の実態把握の必要性が示され、昭和38年1月に、同審議会が同和地区全国基礎調査を実施した。同様の調査は、その後昭和42年1月、46年6月、50年6月に実施されている。こうした、社会的状況としての部落の実態に鑑み、40年8月、同審議会から「同和地区に関する社会的及び経済的諸問題を解決するための基本的方策」について、いわゆる「同和対策答申」が提出され、それに基づき翌年4月に、同和対策

協議会設置されたのである。同和地区に対する実際の行政施策は、昭和44年7月に同和対策事業特別措置法が10か年時限法として、施行され本格的にはじまったといえる。そして、この時限立法は、昭和54年4月に、3か年の延長がなされ、さらに、56年12月に同和対策協議会から「今後における同和関係施策について」意見具申が提出され、翌年4月には、地域改善対策特別措置法が5か年時限法として、施行された。同年4月に地域改善対策協議会が設置され、「同和対策」から「地域改善対策」への施策的橋渡しがなされたのである。そして、昭和59年6月に同協議会から「今後における啓発活動のあり方について」意見具申が提出され、翌年11月に、地域啓発等実態把握が実施されたことは、同和問題がハード面にとどまらず地域啓発として、ソフト面での対応という物心両面での施策が本格化したことを意味する。その後の今日までの行政施策に関わる動きとしては、昭和61年8月、地域改善対策協議会基本問題検討部会から報告書が提出される、同年12月、同協議会から「今後における地域改善対策について」意見具申提出、62年3月、各都道府県知事、政令指定都市市長に「地域改善対策啓発推進指針」が通知される。そして、5か年時限法として、同年4月に「地域改善対策特定事業に係る国の財

政上の特別措置に関する法律」が施行され、その窓口として、地域改善対策協議会が設置されている。この時限法の期限切れを前に平成3年12月に地域改善対策協議会から「今後の地域改善対策について」意見具申が提出され、翌年3月に「地域改善対策特定事業に係る国の財政上の特別措置に関する法律の一部を改正する法律」が施行され、一部事業についての法の5年延長がなされた。

そして、昨年12月の国会において、新たな時限法として、「人権擁護施策推進法」が、可決、成立した。21世紀へと橋渡しをすることになる今後5年間の同和問題を中心とする「人権」学習のあり方に方向性を示すことになる。

今日では、生涯学習として、巷にはさまざまな学習の機会が存在し、従前型の社会教育活動のみならず、自主的な市民活動としての学習の環は拡がっている。しかし、人々が「学習する」という行為そのもの量的な拡張に比して、学習者側の学習内容そのものへの主体的な取り組みは、とりわけ、それが「同和問題」や「人権学習」という場合、必ずしも辛辣な問題として捉えられていない。そうした場合には、その多くは行政施策的な「必要課題」として、相変わらず学習すべきものとして、課題提起された様式をとったままである。本来、地域住民が自らの生き方、生活課題として認識すべき事項が、今だ「お上」のお膳立てによって学習素材となっているに他ならない。生涯学習社会と冠される学ぶ社会における「人権」の問題が本質的な学習課題となりうるためには、成人教育としての個々人の学ぶ様式を問題としなければならない。なぜならば、一般的に成人の学習活動は、第一義的にはその人の学習する意欲とその方法に拘泥されるからである。

生涯学習における自己主導性と学習の「意味」

成人がさまざまな様式でなぜ学ぶのか、成人学習の意義は、成人の学習を「パースペクティブ」という意味論において考究したJ.Mezirowの研究から多くの示唆を受ける。(1)。Mezirowの学習論(2)は、「彼は、我々人間の認識活動を基礎づける深層の心理構造を『意味パースペクティブ』として促え、その変容(パースペクティブ変容perspective transformation)こそが成人の学習の本質であると考え」とまとめられている(3)。

彼の成人学習論の特徴として、いくつかまとめられる。まず、注目すべきは、1970年代以降の米国成人教育研究のキー概念でありつづけているSelf-Directed Learningを「成人性」(“adulthood”)という視点から理解していることである。このことは、KnowlesのSelf-Directed Learning理解への批判的言質を展開するBrookfield等の見解に通じる(4)。Brookfieldは、成人がそもそも生得的に自己主導的であるという基本的な見解に疑問を呈している。そして、KnowlesのSelf-Directed Learning理論が、生来の自己主導性にもとづく学習による自己主導の獲得という矛盾を孕んだものであることを指摘している。そして、Mezirowも、Brookfield等と同位の視角に立ち、自らの実証的研究をもとに、Knowles等のSelf-Directed Learning理論とは性格を異にする批判的Self-Directed Learning理論(critical theory of Self-Directed Learning)を展開している。Mezirowの立論の視点は、いずれも「成人性の実現」のプロセスにあり、それによる理論化を試みている。

Self-Directed Learningの考え方は、成人教育の関連文献においてキー概念の一つとして、

確固として定着しており、実践および照会の明確な領域として成人教育のアイデンティティのための基盤を築いてきたいいくつかの核となるもの一つである。しかし、Self-Directed Learningは解釈の幅が非常にオープンとなっている。スペクトルの一方の端には、Self-Directed Learningは、学習者が目的や具体的目標を決定し、適切な資源配置をし、学習戦略を計画立案し、そして結果を評価する場合に生じるとみなされている(KnowlesやTough等)。従って、Self-Directed Learningは自己学習のための一連の技術および手続きの専門的知識として特徴づけられうるものである。スペクトルのもう一方の端に、MezirowやBrookfieldのようにSelf-Directed Learningは「批判的認識」の考え方を受け入れるプロセスと考えられている。批判的に認識している学習者は、彼らが所与のものとして当然とする自らの生活を総括する仮説を同定し、さらに挑戦する許容性を有している。批判認識をもつ学習者は、自らの心理学的、文化的仮説から解放され、真の学習ニーズをより身近なものとする。従って、彼らがコミットする学習場面では、知識は、いわば純粋なオールドナティブとして、存在しうる。

こうしたSelf-Directed Learningへのアプローチは、学習者の心理学的成長という共通した関心を前提としている。それらは、場合によってその関連性は差異があるが、成人の学習行動と心理学的成長とは関連しているということ仮定している。その前提には、第一に、Self-Directed Learningは本質的に一つの学習スキルであるということがあり、成人は自己主導であろうとするための心理学的ニードを有すると仮定されている。この見方を基盤とする学習過程(例えば、Knowlesのいう学習契約learning contract)は、このニードを認知し、

喚起することを企図されている。第二に、Mezirowの成人学習論に示されるように、社会的な構造において生じる学習を束縛する仮説がなされ、成人の学習によって主観化されるようになる。こうした束縛あるいは心理文化的仮説を流布することは、直ちに自己生得的に学習の行為であり心理学的成長であり、結果として生じるSelf-Directed Learningの前提条件であるとする。

Self-Directed Learningをめぐる論議は、「成人性」をどう理解するか、換言すれば成人学習における自己主導(self-direction)をアンドラゴジー概念の中にどのように位置づけるかが中心となる。しかも自己主導が実際の成人学習プログラムにおいて、どのように理解され、どう意義づけられているかを探究することが不可欠となる。米国ではこのことを前提とした成人のための学習プログラム開発は、「自習プログラム」「学外学位プログラム」「企業・団体における研修・開発活動プログラム」「農営振興教育プログラム」「福祉関連サービスプログラム」「識字教育プログラム」「専門的継続教育プログラム」など多様な成人教育プログラムに従事する実践家にとってこそ、まさに重要な課題として把握される必要があるとされる。そこにおいて、self-directedness(自己主導性)への着目はプログラミング上の一時的なスキルではなく、「成人性」への問いかけを常態的に示したものとして理解される。従って、成人の学習場面という実践への掛かり方における理解が重要となってくる。今日のわが国における社会同和教育をそうした視角で分析するとどうなるであろうか。

Self-Directed Learningにおける、self-directedness(自己主導性)の発露、換言すれば「成人性の実現」は、Mezirowの成人学習論

において柱の一つとして示されるものである。彼の立論は、成人が学習することの意味、すなわち成人学習の中核は何であるかを探究するに非常に示唆に富むものであることがあげられる。Mezirowは、それを「パースペクティブ変容」(perspective transformation)⁽⁵⁾として示している。これは、Mezirowが既存の成人学習論への批判論として、学習そのものの「適応」を問題視しており、学習者個人々の学習による「変容」、そのプロセスの重要性を指摘したものであり、「意味パースペクティブについての学習」(learning about meaning perspective)とも表現されている。そして、成人のパースペクティブ変容の前提としてあげているのが、「契約的連帯」(contractual solidarity)であり、人々の因襲的な旧来型の人間関係の脱却として成立するものとしている。

こうした人間関係分析をMezirowは、Habermasのコミュニケーション的行為論を援用し、ラーニング・ディスコースとして、契約的連帯という人間関係図式を具現化している。具体的には、Habermasが区分している人間の認識関心の基本的領域である「技術性」(technical)「実践性」(practical)「解放性」(emancipatory)に依拠し、Mezirowは「手段的学習 instrumental learning」「対話的学習 dialogic learning」「自己省察的学習 self-reflective learning」という三つの成人学習を考えている。「手段的学習」は、学習者が自分の興味関心に基づき、学習素材を決定し、学習そのものを自分のものとし、学習することの意義を自らその行為によって定位することを意味する。従って、職業関連の資格取得や教養向上を目的とするような学習活動を意味する。「対話的学習」は、個々の学習者が今ある現況を学習によって、理解し、「間主観的な価値判

断構築」を学習するプロセスにおいて実現することを意味し、学習する方向性を価値づけることになる。「自己省察的学習」は、学習者自らが「なぜ、私は学んでいるのか、なぜ学ぶのか」を自問自答し、学習することによる内的変容を受容し、学習することの価値を再編することを意味する。

変容理論としての「人権」問題学習

成人の学習の本来的な意義をどこに見いだすべきであろうか。例えば、職業人であれば、誰しもが職業上の必要性や上司による業務命令などによって、何らかの知識習得や資格取得が目的となる学習を経験するであろう。あるいは、今日の生涯学習時代と呼ばれる社会状況下では、主婦層や高齢者の趣味・教養活動である学習は、数多く展開されている。

しかし、基礎基本的な社会的スキルの獲得という大義名分に帰着することが可能な学校教育とは違い、成人が学習することによって得る本質的な意味は、自らがその行為によって変わる、自己革新しうるところにあるのではないだろうか。そのためには、成人の学習が自らの生活を主体化する自己変革の動機とむすびつくことを前提としている。生涯学習としての「人権」問題学習のあり方はそうした観点で捉えられるべきであろう。「たてまえ、たてじわ、たにんごと」と揶揄される人権・同和研修会での学習状況が、その場における自己変容のトリガーとなりうるかどうか、成人学習の本質が問われている。

啓発事業として、「人権」問題学習を位置づける場合、学習者の学習に至る経緯、これまで受講してきた学習内容と重点とすべき研修課題の焦点化、課題への問題意識の絞り込みなどに

において、従前型の方法論は内省すべき事項は数多い。重要なことは、地域住民としての日常的な人権問題を中心とする生活体験に依拠した問題発見のプロセスであり、もろもろの差別事象とリンクした成人学習者としての学習の組織化の視点である。人権時代の生涯学習の方法論的課題は、そうした視点での「意識化」⁽⁶⁾を前提とすべきものであり、成人学習者としての内的変容のプロセスを含むものである。

「人権」問題学習における個人学習の組織化の問題は、自らの学習課題として日常的な人権意識を生活感覚として、どう捉え、理解し、学習行動においてどう位置づけ、いかに主体化するかである。生活世界における学習の自己組織化現象に関わって、具体的な活動が自己革新としての学習となり、そこに「人権」学習は位置づけられなければならないであろう。

成人の学習が、社会の秩序体系の変容や変革を促す契機となる場合に、その学習を取り巻く生活世界の論理はいかなるものであろうか。人々の学習を行為の合理性ではなく生涯学習社会へ向けての社会システムの合理性という観点で理解すると、従来型の知識注入型の人権啓発と異なるシステムと環境の差異に依拠した「人権」を学ぶ生涯学習論が展開される。

生涯学習の体系化に位置づけられる「人権」学習の課題は、現在の同和問題を取りまくマイナスイタ状況の結果としての「危機の共同主観化」、

例えば地域の部落問題、在日韓国朝鮮籍の人々との関わり、ジェンダーとしての女性問題、学校におけるいじめ問題や不登校などを通じて、内在化された学習課題について成人学習者がディスコースすることで、生活空間の有機的な自己組織化をめざすものでなければならないであろう。もちろん、そこにはさまざまなわが国と近隣諸国との歴史認識の見直しや争点となる事項についての活発な論議が必要であろうし、新たな社会史的側面での被差別部落の掘り起こしも重要である。中途半端な「疑似体験学習」や感情の一時的スリより、既成事実としてのみとらえ、持ち回りで担当したというためのみの「実績づくり」交流会など許容されるはずもなく、現代的な人権問題に正面から挑戦しようような被差別の「世界」に真正面から向き合う真摯な姿勢が要求される。自らの存在基盤を確認すべきかのごとく差別意識は内的事項であるという感覚を絶対視する全体主義的、民主的風潮空間へ、いかに異議申し立てをし、「対話」による学習環境を創造していくか。成人教育としての「人権」問題学習は、複雑かつ困難な課題が錯綜しているといえる。Mezirowのいう変容理論は、こうしたわが国の「人権」問題学習を省察する、よりフォーマルな教育学習状況での分析において、その意義が求められるものではないだろうか。

[注]

- (1) Jack Mezirow、コロンビア大学教員養成学部 (teachers college) 大学院成人継続教育コース教授、成人教育センター研究員。彼の研究領域(著書)としては、成人教育、コミュニティ開発(ディベロップメント)に関わるものが主であるが、現在は、「意味変容的な成人学習」transformative adult learningの研究に取り組んでいる。UCLAにおいて成人教育研究で教育学博士(Ed.D.)を取得している。彼の最近の著作としては、以下のようなものが公刊されている。

Mezirow, J. Transformative dimensions of adult learning, San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

Mezirow, J. and Associates, *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, 1990.

(3) Mezirowの学習論に言及した先行研究論文(邦文)および関連論文(邦文)は、以下のようなものがある。

永井健夫「認識変容としての成人の学習ーJ.メズィローの学習論の検討ー」『東京大学教育学部紀要』第29巻、1989年、331-339頁。

永井健夫「アメリカ、J.Mezirowの学習論をめぐってー成人の学習およびその考察における基本的視点ー」社会教育基礎理論研究会編『諸外国の生涯学習』[叢書生涯学習Ⅸ] 雄松堂出版、1991年、73-114頁。

豊田千代子「自己決定学習と成人性の発達ーJ.メズィローの批判的成人学習論を中心としてー」社会教育基礎理論研究会編『学習・教育の認識論』[叢書生涯学習Ⅷ] 雄松堂出版、1991年、145-177頁。

永井健夫「成人の学習過程の解明に向けて(Ⅱ)ー「解釈のパターン」と「意味パースペクティブ」の試論的比較」『社会教育学・図書館学研究』第16号、東京大学教育学部社会教育学研究室、1992年、63-71頁。

永井健夫「成人の学習過程の解明に向けて(Ⅲ)ー学習者の生きる生活世界ー」の試論的比較」『社会教育学・図書館学研究』第17号、東京大学教育学部社会教育学研究室、1993年、35-42頁。

柳沢昌一「生活世界とコミュニケーション的行為の理論ーJ.ハーバーマスの理論展開の跡づけを通してー」社会教育基礎理論研究会編『生活世界の対話的創造』[叢書生涯学習Ⅹ] 雄松堂出版、1992年、3-29頁。

入江直子・豊田千代子「成人の学習と発達ーN. A. Gのアンドラゴジー理論を中心としてー」日本社会教育学会編『社会教育の国際的動向』[日本の社会教育第31集] 東洋館出版、昭和62年、143-155頁。

堀 薫夫「アメリカにおける成人発達論の展開ーエイジングと教育との関連の中でー」日本社会教育学会編『社会教育の国際的動向』[日本の社会教育第31集] 東洋館出版、昭和62年、156-169頁。

宮坂広作「生涯教育の思想と実践ー国際的な理論動向についての管見ー」『生涯学習の理論』明石書店、1990年、1-38頁。とくに、23-33頁において「Mezirowのパースペクティブ変容論」として詳述。

(3) 前掲永井論文、1993年、39頁。

(4) Brookfield, S. "Self-directed learning: A critical review of research" , in Brookfield, S. (ed.), *Self-directed learning: from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. 1985.

(5) 「パースペクティブ変容とは、われわれの仮説がいかにして、なぜ、われわれの世界について知覚し、理解し、感じる様式を束縛するようになったのかを批判的に認識するようになる過程である。より包括的、差別的、統合的なパースペクティブを可能にするよう、こうした習慣的な期待を変えさせる、そして結局は、新しい理解を選択するか、またはそれに従って行動することである」

(Mezirow, Op. Cit., 1991, p. 165.)。

(6) ここでいう「意識化」とは、フレイレのいう「信号の受け手ではなく認識主体としての人間が、みずからの生活のあり方を定めている社会文化的現実と、その現実を変革するみずからの能力とを深く自覚する過程」を意味する。