

おとなの学習論の展開

0 生涯学習と大人の学習論

1 生涯学習論における大人の学習論の重要性

(1) 生涯学習概念の多義性

生涯学習Ⅰ 学校教育と社会教育を統合する新しい教育・学習の基本理念

生涯学習Ⅱ 社会教育の現代的発展形態

理念としての生涯学習

政策としての生涯学習

現実としての生涯学習

(2) 学校教育のなかで発展してきた学習論とは異なる大人の学習論の存在が、上記の問題の鍵

Pedagogy→andragogy

2 現代における大人の学習論展開の背景

(1) 近代＝啓蒙の理念としての 自立（律）的人間観

例 Kant『啓蒙とは何か』

(2) 学校外教育（社会教育・成人教育）の量・質的な発展

① 民衆教育（Volkshbildung）から成人教育（Adult Education）への発展

大人＝文化的不利益層→成熟した学習主体

例 リンデマン（Eduard C. Lindeman 1885-1953）の成人教育論

② 運動論→制度論→学習論

(3) 大人の能力の発見（心理学など実証的人間科学の発展）

aging 研究、発達課題論

(4) 転換期（急激な変化の時代）におけるあらたな教育・学習観

① 脱学校論

② 生涯学習政策

3 日本における展開

(1) 学習課題論－学習内容編成論の伝統 学ぶべき課題（必要課題） 専門家による啓蒙

(2) 成人発達研究（1970年代から）

(3) アンドラゴジー（1980年代から） 自己決定的学習（self-directed learning）

(4) ポストアンドラゴジー（課題提起型学習、意識変容の学習論 拡張的学習の理論）

（日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版社 2004年 pp.10-13）

I 学校教育批判

1 イリイチ『脱学校の社会』 Ivan D. Illich; Deschooling Society. New York 1970

(1) 教育制度による人々の無能力・格差の拡大

<教育ばかりでなく現実の社会全体が学校化されてしまっている>

<富裕な者も貧困な者も同様に学校と病院に依存しており、それらが彼らの生活を導き、世界観を作り、何が正しくて何が正しくないかを示してくれる。>

貧困者に新たな無力さ <心理的不能> <独力で何とかやりぬく能力を欠く>

<貧困の近代化が最も強く感じられているのは、おそらくアメリカの諸都市>

教育などの制度の副作用<人々を無能にする副作用>

<われわれはすべての人に学校教育を平等に受けさせることが、現在の経済力では当分の間実現できないのだと考えるよりも、むしろ原理上からも経済的にはとんでもないものであるということ、そしてそれを実現しようとするのは人々を知的に無気力にし、社会の分極化をもたらし、本来学校が強化しようとしている、人々の政治制度への信頼感をかえって失わせるものであることを認識しなければならない>

<教育機会を平等にすることは、確かに望ましいことでもあり、実現可能な目標でもある。しかしこれを義務就学と同じことだと考えることは、魂の救済と教会とを混同することにも等しいのである。>

(2) 学習の2側面

<社会を脱学校化するという事は、学習の本質に二つの側面があることを認めることを意味する>

①技能の反復的練習 (Skill drill)

②教育あるいは「自由教育」(liberal education)

→学校はその両方にとって非効率

<技能を教授することがカリキュラムの束縛から解放されなければならないように、自由教育は学校に通う義務から解放されなければならない> (40-41)

技能の教授者 (資格不要) →学習者の標準的な反応を發展させる環境の整備

教育者 (Master) →学習に適切な仲間の出会いの援助。問題の明確化の援助。

(3) 鍛錬 (disciplin) や反復練習教授 (drill teaching) の意義

学校でなくても可能 (むしろ現在の学校では旧式の方法として批判されている)

(4) 偶発的・インフォーマルな学習の意義

<脱学校化された社会は、偶発的な教育あるいは非形式的な教育への新しいアプローチでもある>

<ほとんどの学習は偶然に起こるのであり、意図的学習でさえ、その多くは計画的に教授されたことの結果ではない>

(5) 学校教育の非効率 (不経済性)

<非常に豊かな学習能力のある、生まれてから最初の4年間を過ぎてしまっているが、まだ自分の意欲で学習することは十分にできるようにはなっていない年齢層の者に、教育の資金や人材を有利に配

分するように社会が決めていることは、将来振り返ってみた場合、奇妙に思えるだろう>

(6) 教育クレジット・カード (edu-credit card)

すべての年齢層の人々に対して、毎年付与される、教育に利用できる資金

(7) 学習のためのネットワーク

1) 教育制度の目的

- 1) すべての人に、年齢に関わりなく、必要な学習資源を利用可能にすること
- 2) 同じ関心をもつ共同の学習者をみつけたせる機会の保障
- 3) すべての人に、公衆に問題提起する機会を与える

2) 4つのネットワーク

- ①教育的事物へのレファレンス業務
- ②技能交換
- ③仲間選び
- ④広い意味での教育者へのレファレンス業務

2 フレイレ『被抑圧者の教育学』 Paulo Freire, Pedagogia Do Oprimido 1970

(1) Paulo Freire (1921-1997) ブラジルでの識字教育実践

(2) 人間化という中心課題

- (1) 抑圧者—被抑圧者の両者における非人間化
- (2) 意識化 conscientization の阻害

(3) 人間観

実践 (= 変革されるべき構造に向けられた省察と行動) により世界 = 歴史を創造する存在
客観的世界に並存するのではなく、世界と共に生起する存在

(4) 銀行預金型教育と課題提起型教育

1) the banking concept of education

<教師—生徒の関係が基本的に一方的に語りかけという特徴を持っていることは、その関係をあらゆるレベルで、学校の内外を問わず入念に分析すれば明らかになる。この関係には、語りかける主体(教師)と忍耐強く耳を傾ける客体(生徒)が含まれている。>

<教師は、現実があたかも不動で、静止していて、明確に分類された、予言可能なものであるかのように語る>

<この一方的語りかけ教育の特徴は、それゆえ、言葉がよく響き渡ることにあるのであって、言葉のもつ変革の力にあるのではない。>

<一方的語りかけは>…<生徒を語りかけられる内容の機械的な暗記者にする。さらに悪いことに>…<容器>にされてしまう。

<教育はこうして、預金行為となる。そこでは生徒が金庫で教師が預金者である。教師は communication のかわりに communique's を発し、預金をする。>

<1 教師が教え、生徒は教えられる。

2 教師がすべてを知り、生徒は何も知らない。

- 3 教師が考え、生徒は考えられる対象である。
- 4 教師が語り、生徒は耳を傾ける---おとなしく。
- 5 教師がしつけ、生徒はしつけられる。
- 6 教師が選択し、その選択を押し付け、生徒はそれに従う。
- 7 教師が行動し、生徒は教師の行動を通して行動したという幻想を抱く。
- 8 教師が教育内容を選択し、生徒は（相談されることもなく）それに適合する。
- 9 教師は知識の権威をかれの職業上の権威と混同し、それによって生徒の自由を圧迫する立場に立つ。
- 10 教師が学習過程の主体であり、一方生徒は単なる客体に過ぎない。>

2) problem-posing education

<解放教育は情報の伝達にではなく、act of cognition に存在する。それは、認識対象が、認識行為の目的になるのではまったくなく、認識者— 一方が教師で他方が生徒—を相互に媒介するような学習状況を言うのである。>

<対話を通して、生徒の教師、教師の生徒といった関係は存在しなくなり、新しい言葉、すなわち生徒であると同時に教師である生徒と、教師であると同時に生徒であるような教師が登場してくる。>

(5) 対話的教育

教育=教育者と学習者の共同探求

(6) 文化行動の2形態

(1) 反対話的行動

- 1 征服
- 2 分割統治
- 3 大衆操作
- 4 文化侵略

(2) 対話的行動

- 1 協同
- 2 団結
- 3 組織化
- 4 文化総合

指導者(教育専門家・俳優)と民衆(生徒・観客)が共同して既存の文化構造に対決する過程

3 松下圭一『社会教育の終焉』

(1) 高度成長を画期とした日本社会・文化の「農村型・官治型」から「都市型・自治型」への移行という「二段階近代化」論に基づき、公民館・社会教育行政を有害無益な農村型・官治型の典型として、その「終焉」を宣言

(2) 背景としての公民館 VS コミセン (コミュニティ・センター) 論争 (1970年代～)

(3) 両者の相違

- 1) 公民館の理念型：社会教育行政の専門職員が運営・管理する「事業施設」
- 2) コミュニティ・センターの理念型：首長部局が設置し、市民が運営・管理する「集会施設」

3) 両者の相違点：教育（指導、援助）の専門職員の有無に収斂

(4) 公民館不要論

1) 問題の要点： どちらが「市民文化」にとって有用か

2) 松下の結論： 市民の成熟した都市型社会においては、専門職員による市民の学習、文化活動の指導・援助はもはや不可能であり、不必要であり、むしろ市民の自主的文化活動の桎梏に転化している。職員配置は不要。

(5) 社会教育（行政）の課題喪失

戦後（～高度成長期）の課題 → それを不要とする現実の発展

1) 教育機会保障

→ 高学歴化、マスコミ・文化産業発展

2) 民主主義的啓蒙

→ 市民運動の成長

3) 生活改善

→ 消費革命

(6) 松下の議論の意義

1) 地域（コミュニティ）施設のありかたという問題提起

2) 社会・文化的視点からのアプローチを提起

<既成の保守対革新、あるいは政府対国民という政治・行政軸からだけでなく、農村型社会から都市型社会への移行という社会形態の変動、さらに官治型行政施策から自治型文化活動へという文化状況の転換をめぐる社会・文化軸からの接近>

(7) 松下の問題点

1) 現代日本の支配構造を明治以来の農村型＝官治型発想に還元する結果、現代日本の企業社会化に関する批判的視点が欠落している

2) 「市民」像の一面性：

高度成長を経て、高学歴化し、教養と余暇をもち、自主的な判断力・行動力をもった市民が大量に生まれ、それが自治体革新の担い手になるという楽観的展望。その内部での階層分化や世代間格差は問題とされない。とく最下層労働者や外国人労働者、社会的不利益層の存在が捨象されてしまっている。

3) 都市型社会＝産業社会の病理についての批判的分析を欠いている

<都市型社会の成立が生活水準の向上・平準化や個人の自由を実現したことは、言うまでもない。けれども、それは同時に、地域さらに家庭での人々の連帯・共同を解体し、希薄化し、社会を孤立した私人の集合に転化しつつある。社会の巨大化・複雑化に伴い、生産－消費活動、教育、文化、社会保障、福祉、政治行為などを運営する経済システムと行政システムの制度化・専門化・肥大化・自立化が進行する。人々は一方では分業化したそれらシステムの効率化に自己を同化することを強制され、他方ではシステムに依存し、操作・管理される受動的な消費者、受益者（利用者）という立場に置かれる。こうして、都市型社会では社会の管理化と個人の私化・受動化が進行し、市民からは公共のことがらについて主体的・共同的に討議し、合意を形成し、問題を解決していく余地も能力も奪われていく。このハバースマスによって「生活世界の植民地化」として規定される事態は、都市型社会における地域センターのあり方を考えるうえで充分考慮されねばならない問題である。

勿論、松下も、かつて大衆社会論の立場から「疎外」問題を提起した論客として、「都市型社会はまた固有の問題点をもつ。私も幻想は持っていない」（『社』242）と述べ、「現代型疎外」問題をきびしく検討する必要にも言及する（『社』72）。だが、松下の議論の基調があくまでも都市型社会のプラス面の強調にあることは、既に指摘したとおりである。>

II アンドラゴジーの成立

自己決定学習 (self-directed learning) の主体としての成人

1 aging 研究の発展

(1) aging の意味 ①加齢 ②老化 (人生後半) ③高齢化 (社会) ④老人問題 ⑤円熟

(2) 「年齢に生活を加えるのであって、単に人生に年齢を加えるのではない」(アメリカ老年学会機関紙創刊号)

(3) 関心増加の理由

①長寿化傾向

②加齢に関する偏見 (心理学など)・差別 (老人差別) への反省・批判

(4) 老化=知的低下という俗説が一般化した理由

①痴呆 (病気) と老化の混同

②従来 of 知能検査などの結果

* 設問内容の不適切さ

* 一時点での世代間比較 (教育歴など社会変化の影響が反映) 追跡的調査なかった

③中高年層自身による能力低下説の内面化

(近年の若さの商品化傾向をどうみるか?)

(5) 能力低下説への批判

結晶的知能の発展と流動的知能の訓練 (Cattell R.B. & Horn J.L.)

fluid intelligence 神経生理的な基盤、生活経験や教育に依存しない。(短期記憶、概念形成、抽象的關係性認識、推論、情報処理など) 若年期・

crystallized intelligence 後天的な文化接触、教育、生活経験により形成 (語彙、算術能力、文化理解、一般的理解、社会規範、判断力など)

(J. L. Horn, R. B. Cattell; Age differences in fluid and crystallized intelligence. Acta Psychol (Amst), Vol. 26, No. 2. (1967), pp. 107-129.)

(6) 従来 of ライフサイクル観

1) スフィンクスの謎 朝は4本足 昼は2本足 タベは3本足

2) 論語 15志学-30而立-40不惑-50知命-60耳順-70従心

3) シェイクスピア ①赤ん坊-②泣き虫小学生-③恋する若者-④軍人-⑤裁判官-⑥間抜けじじい-⑦第二の赤ん坊

4) 人口統計 (3区分 5区分) *65歳以上は従属人口!!

(7) 年齢の社会的意味

①年齢段階 例 子ども-青年-中年-高齢者

②年齢-地位体系 例 学齢期 選挙権年齢 退職年齢

③年齢規範 年齢に応じた社会的期待や拘束 (結婚適齢期など)

④社会的時計 内面化された年齢規範

2 生涯発達 life-span development と発達課題 developmental task

(1) ユング (C.G. Jung) 「人生前半の発達」労働と愛による社会的位置の確立

4 ノールズによるアンドラゴジーの提起

1960年代中期までには、私の心中では成人学習の理論枠組みの概要が構想されていた。そして67年に一挙にすべてに片が付くような経験をした。ボストン大学で私が指導した夏期講習会にユーゴスラビアの成人教育者ドゥシャン・サヴィチェヴィチ (Dusan Savisevic) という参加者がいたのだが、講習会の終了後、私のところにやってきて目を輝かせながら言った。「マルコムさん、あなたが提唱し、実践していることはアンドラゴジーです」。

「何ゴジーだって？」と私は答えた。というのも、それは全く聞き覚えのない言葉だったからだ。サヴィチェヴィチはこの用語について説明してくれた。アンドラゴジーという語を初めて造語したのはアレクサンダー・カップというドイツのギムナジウム教師で、1833年、学術誌の論文において、担当する夜間学級の成人学生への対応が昼間学級の未成年生徒に対するのといかに異なるかを説明しつつこの語を用いた。その後この語は忘却され、1921年にドイツの社会学者オイゲン・ローゼンシュトックが再導入したが、一般的な認知を受けることはなかった。1957年にドイツの教授フランツ・ペゲラーが『アンドラゴジー入門—成人教育の基本問題』という著作を刊行するにおよび、ようやくドイツ、オーストリア、オランダ、ユーゴスラビアの成人教育家がこの語に着目するようになり、彼らの著作を通じて流布していった（偶然であるが、エドアルド・リンデマンはアンドラゴジー概念と結びつけてヨーロッパに紹介され、そのため1926年、27年に発表された労働者教育に関する2つの論文でこの語が使用されている。けれども、それ以外のどのアメリカ刊行物でも使用されなかった）。

Knowles, M. S.: *The Making of an Adult Educator*. San Francisco: Jossey-Bass.1989, p. 79

(1) 現代 (80年代～) 成人教育実践の新理念

1) 教育目的の再検討=転換

知識伝達→能力 (competence) 形成

「教養ある人間 (educated man)」→「能力ある人々 (competent persons)」

2) 教育の研究と実践の焦点が「教えること」から「学ぶこと」へ移行

<教師が何をするのかよりも、むしろ学習者の内面で何が起きているのかへの注目>

<自己決定学習 (self-directed learning) を支援するプロセスとしての教育>

3) 生涯学習の概念の登場

学校教育=<探求技能の開発>

成人教育=<自発的な探求者のための資源とサポートの提供>

4) 新しい学習提供システム

<教育の今日的課題は、学習者を学習資源に結びつける新しい方法をみつけること>

(2) 成人教育者の役割・使命

1) 成人教育者

- * 多様な団体のプログラム担当者、教育担当者、ディスカッション・リーダーたち
- * 企業・政府機関等の経営者、訓練担当者、監督者、職工長など
- * 学校、大学、図書館等の教育機関の教師、運営者、グループリーダーなど
- * 新聞、雑誌、ラジオ、テレビなどマスメディアの教育部門におけるプログラム責任者、作家、編集者など
- * 専門的成人教育者

2) 成人教育者の役割

- * 教師・グループリーダー層 ①診断的機能 ②計画的機能 ③動機づけ機能 ④方法論的機能 ⑤情報提供機能 ⑥評価的機能
- * プログラム責任者層 ①診断的機能 ②組織的機能 ③計画的機能 ④運営的機能 ⑤評価的機能
- * 専門家層 研究、教材開発、人材養成、等

3) 成人教育者の使命 ニーズと目標の達成

- ① 人々のニーズと目標
- ② 組織のニーズと目標
- ③ 社会のニーズと目標

4) 成人教育者の新しい役割

< 援助者、ガイド、促進者、コンサルタント、情報提供者といったものであって、伝達者、訓練者、審判、権威者のそれではない >

(3) アンドラゴジーの要素

- 1) 学習者の自発性や自律性を重視した学習形態
- 2) 学習者の経験を学習資源に
- 3) 学習者のレディネスを社会的発達の視点からとらえる
- 4) 学習への方向付けは問題解決中心
- 5) 学習への動機づけは内発的

Ⅲ 意識変容学習 (transformative learning) 論

1 歪曲された想定 (distorted assumptions) = 大人のもつ問題点

(1) 意味パースペクティブは多かれ少なかれ完全に発達しているが、認知的、社会言語的、心理的に歪曲されている。各人の意味パースペクティブには成人期には役立つなくなるような一連の想定が含まれている。

(2) 道具的学習では、歪曲はほとんど論理的ないしは方法論的なものである。誤りは推理や推論の規則を適用する際に生じる。

(3) 省察的判断 (reflective judgment) — 理性的討議を通じて合意できる妥当性を受容すること — には成人期になって初めて完成する発達過程が含まれている。省察的判断の発展は抽象的思考を重視する学校教育をどれだけ受けたかとも関連している。

(4) 認知的な歪曲は、これまでの発展段階で得てきた諸パースペクティブ；認知的、学習的、知的なスタイル；視野の狭窄；大局的/局所的な視点の切り替えや抽象的/具体的思考の切り替えの不適切さ；非可逆的で直線的な時間性の強調；等々から生じる。

(5) 役に立たない意味図式は歪曲された社会言語的な想定から生ずると思われる。それに含まれるのは、特殊なイデオロギー、既成の規範や規則、文化的、言語的なコード、言語ゲーム、第二次社会化から生じる役割期待、模範、交渉のための筋書、哲学、経験を選別し組み立てるのに役立つ理論などである。

(6) 心理的歪曲は子供時代のトラウマ的状况下で学習した親の禁令によって生みだされる不安感から生じる。このような歪曲は、抑制、心理的防御機制、神経症的こだわりなどのブロックによる成人的機能 (成熟した感じ方や考え方) の「喪失」という形で現れる。歪曲された想定は、禁令が禁止しているやり方で感じたり行為することが破局につながると示唆する。例え、そのような見通しが成人にとって全く非現実的であつてもだ。

Jack Mezirow; Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass 1991. P.144

2 パースペクティブの変容 (Transformation) の 10 段階

(1) ディレンマ (dilemma)

方向を見失うようなディレンマ

(2) 自己吟味 (Self-examination)

罪や恥の気持ちから自分を吟味する

(3) 批判的評価 (critical assessment)

自分の認知的、社会文化的、心理的な前提を批判的に評価する

(4) 認識共有 (recognition)

自分の抱く不満や変容過程は他者にも共有されており、他の人びとも同じような変化を遂げてきていることを認知する

- (5) 探究(exploration)
新しい役割、関係、行為の選択肢を探究する
- (6) 計画(planning)
行為の道筋を計画する
- (7) 知識・能力の獲得(acquisition)
自分の計画を遂行するための知識と能力 (skill) を獲得する
- (8) 試行(provisional trying)
新しい役割を暫定的に試行してみる
- (9) 自己形成(building)
新しい役割と関係に対するコンピテンスと自信を形成する
- (10) 再統合 (reintegration)
新しいパースペクティブが描く条件に基づいて、自己の人生に再統合していく

Jack Mezirow; Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass 1991. Pp.168-9.

3 意識変容のプロセス

学習者の人生に対する前提 (assumption) +パースペクティブ(perspective)+価値観 (value) が「混乱を引き起こすようなジレンマ」きっかけに問い直され、変容する

reflection → critical reflection → critical self-reflection
 信念の根拠 パースペクティブの前提 意味パースペクティブの評価

4 意識変容学習のに対する教育者の取り組み

- ① 制約となっている学習者の前提を認識する
- ② その前提を問い直す環境、活動、やりとりを作り出す
- ③ 学習者が自分の前提を明らかにできるような活動や方向付けをおこなう
- ④ その前提の源と結果を明らかにできるような活動ややりとり
- ⑤ そのような探求をする学習者を支え、受け入れる
- ⑥ 学習者に、自分の前提が妥当であるかを問い直すように働きかける
- ⑦ 学習者が安心して問い直せるような心理的な環境と関係をつくる
- ⑧ 前提を修正できるように方向性を示しながら支える
- ⑨ 新しい前提が学習者の全体的パースペクティブに統合されるプロセスを助ける
- ⑩ 学習者が修正された前提に基づいて行動できる環境を作り出す
- ⑪ 学習場面から違う場面に移っても行動できるように支えていく

5 意識変容学習を促進する方法

- (1) ジャーナル・ライティング
ライフヒストリー/ 対話法/ 深層心理法/ 人生研究 etc
- (2) 事例研究
- (3) 重要な出来事 (critical incidence)

(4) レポートリーの一覧表

(5) ロールプレイ

(6) 伝記

(7) たとえ

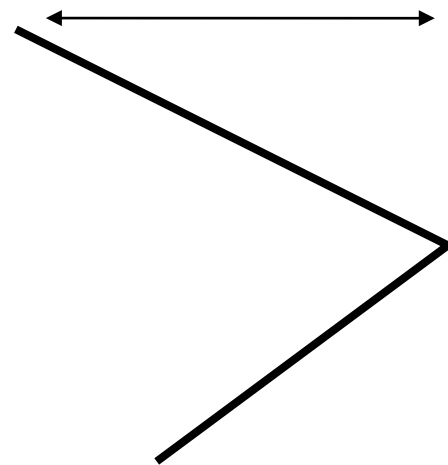
(8) X/Y事例

6 成人教育者の役割 (伝統的教師像からの転換)

- 1 専門家 (expert)
- 2 計画者 (planner)
- 3 教授者 (instructor)
- 4 ファシリテーター (facilitator)
- 5 情報提供者 (resource person)
- 6 学習管理者(manager)
- 7 モデル(model)
- 8 メンター (mentor)
- 9 共同学習者(co-learner)
- 10 改革者(reformer)
- 11 省察的实践者(reflective practitioner)
- 12 研究者(researcher)

教育者主導

学習者主導



7 Reflection について

振り返り

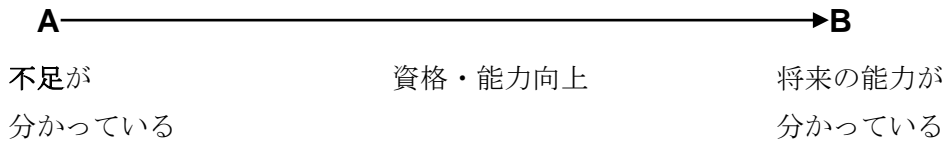
反省一省察

再帰

8 Transformation の4つのモデル

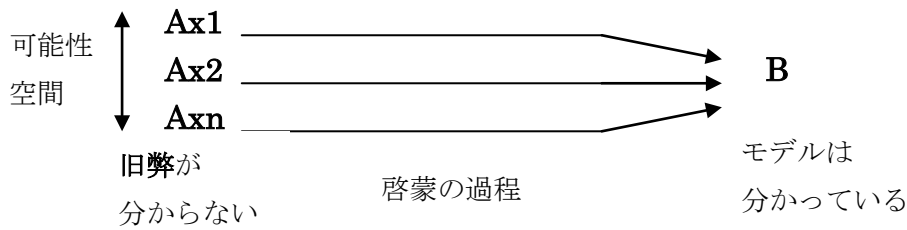
I 直線的な変容

転換（回心）の過程としての学習：資格向上の目標に引きつけられる状態



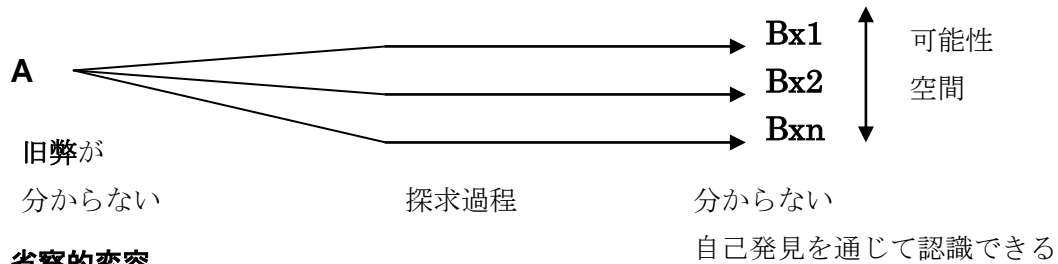
II 目標既定の変容

啓蒙過程としての学習：ある手本への志向性



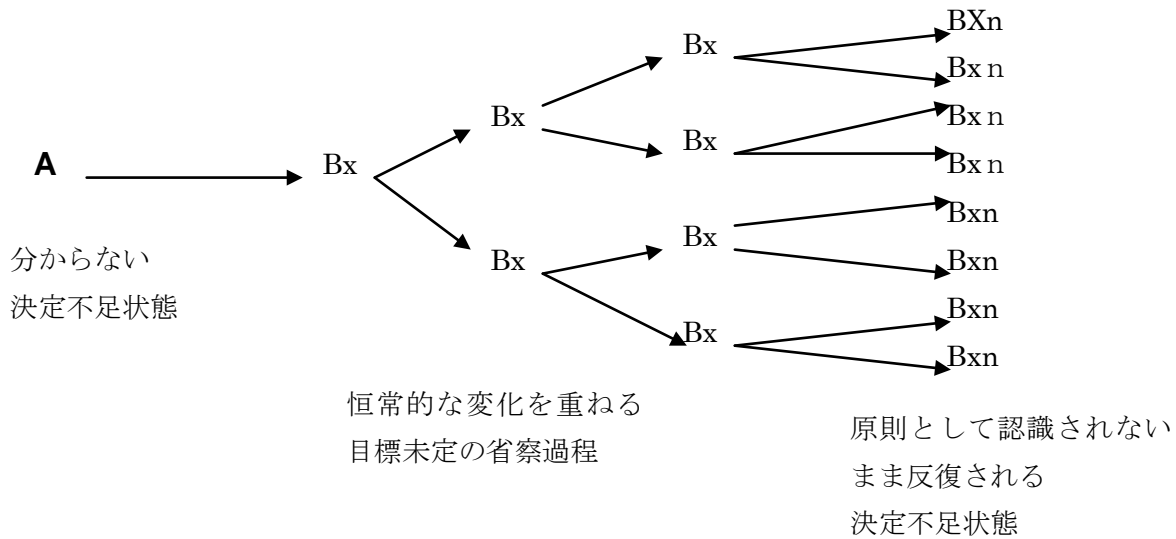
III 目標未定の変容

探求運動としての学習：目標発見過程



IV 省察的変容

恒常的な自己確認としての学習：自己省察的志向性



IV 自己組織的学習論

その萌芽としての

正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) の学習論 状況的学習論

佐伯胖・福島真人訳／ジーン・レイブ／エティエンヌ・ウェンガー『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』産業図書株式会社 1993 年

1 状況に埋め込まれた活動として (捉えられた) の学習

その活動＝学習の本質を特徴付けるものとしての「正統的周辺参加」

<状況に埋め込まれた活動とみなされた学習は、私たちが正統的周辺参加と呼ぶプロセスを、その本質を明らかにする特徴として持っている。----。つまり、学習者は否応なく実践の共同体に参加するのであり、また、知識や技能の習得には、新参加者が共同体の社会的実践の十全的参加 (full participation) へと移行していくことが必要だということである。「正統的周辺参加」は、新参加者と古参加者との関係、活動、アイデンティティ、人工物 (artifacts)、さらに知識と実践の共同体などについてのひとつの語り口を提供するものである。これは、新参加者が実践的共同体 (community of practice) の一部に加わっていくプロセスに関係した話である。一人のひとの学習意図が受け入れられ、社会文化的な実践の十全的参加者になるプロセスを通して学習の意味が形作られる。この社会的プロセスは知性的技能 (knowledgeable skills) の習得を含む、-----> (pp.1-2)

1 状況に埋め込まれた学習 (situated learning)

- (1) 活動と状況 <状況に埋め込まれていない活動はない>
- (2) 行為者、活動、世界の相互形成的関係に着目
- (3) 社会的実践の不可欠な部分としての学習：学習を必須の構成要素とする社会的実践

2 正統的周辺参加

- (1) 非正統的な参加はない
- (2) 「中心的参加」といったものは存在しない
- (3) 周辺性＝実践共同体への複数の多様な関係
適度な (軽い) 責任、 役割の柔軟性
- (4) 部分的参加でもない (反意語は無関係性)
- (5) 実践共同体の資源 (学習可能性) から阻害されていないこと
- (6) 生徒ではなく新参ではあるが共同体の任務を担うメンバーとして扱われること

3 十全的参加

- (1) 古参加者
- (2) 実践＝参加＝学習の深まり (他者の援助なしに、主体的・自立的に活動でき、それが共同体の生産＝再生産に寄与できる状態)
- (3) 実践共同体の内部でアイデンティティの形成
- (4) 社会的世界：実践的共同体の発展・変化のなかでの地位の変動

4 実践的共同体

- (1) 重層的構造
- (2) 隙間の実践的共同体も
- (3) 行為者の認知に依存する

参考文献

市村尚久訳・ジョン・デューイ『経験と教育』講談社学術文庫

*東洋・小澤周三訳/イヴァン・イリイチ『脱学校の社会』東京創元社 1977年

*堀薫訳 リンデマン『成人教育の意味』学文社 1996年 Lindemann, Eduard C.; The Meaning of Adult Education. New York, 1926

*堀・三輪監訳マルカム・ノールズ『成人教育の現代的実践』鳳書房 2002年 Knowles, Malcolm S.; The Modern Practice of Adult Education, From Pedagogy to Andragogy. 1980

Jack Mezirow; Transformative Dimensions of Adult Learning. Jossey-Bass 1991.

*渡邊洋子監訳/マルカム・S・ノールズ『自己主導型学習ガイド』明石書店 2005年

*佐伯胖・福島真人訳/ジーン・レイブ/エティエンヌ・ウエンガー『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』産業図書株式会社 1993年

*入江ほか訳/パトリシア・A・クラントン『おとなの学びを拓く——自己決定と意識変容をめざして』鳳書房 1999年
松下圭一『社会教育の終焉』筑摩書房

日本社会教育学会編『成人の学習』東洋館出版社 2004年

佐藤学・秋田喜代美訳/ドナルド・ショーン『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆるみ出版 2001年