

現代社会と生涯学習

—「再帰性」と「省察的学習」の視点からの試論—

永井健夫

I 変化の激しい現代社会と生涯学習

生涯学習あるいは生涯教育の意義や必要性は、現代社会の特質的な問題と関連づけて説明されることが多い。たとえば、1971（昭和46）年の社会教育審議会答申（「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」）のなかでは、“生涯教育の必要は、現代のごとく変動の激しい社会では、いかに高度な学校教育を受けた人であっても、次々に新しく出現する知識や技術を生涯学習しなくてはならないという事実から、直接には意識された”と捉えられている。今日に至るまで、ここに示された「変化の激しい現代社会」ゆえに「知識・技術の更新が必要」という論理は、「なぜ生涯学習か」に対する基本的な答として常識的に用いられている。

次に、この答申の10年後、1981（昭和56）年に出された中央教育審議会答申（「生涯教育について」）を見ると、生涯教育が重視されるようになってきた背景として、①技術革新・都市化・情報化などの社会・経済の急速な変化が知識・技術等の習得を迫っている；②物質的生活の豊かさや教育水準の向上により、人々の教育的・文化的な要求が増大しつつある；③国民の所得水準が向上し、多様な学習活動のための経済的、社会的な条件が整いつつある；④自由な生き生きとした社会を維持・発展させるために、適切な社会的・教育的対応が求められている、これら4点が指摘されている。ここでは、社会全体の構造的な変化だけでなく、人々の日常的な生活・文化が成熟化してきたことが主要な要因として挙げられている。

さらにその後、1992（平成4）年に出された生涯学習審議会答申（「今後の社会の動向に対応した生涯学習の振興方策について」）においては、「当面重点を置いて取り組むべき四つの課題」の一つとして、「現代的課題に関する学習機会の充実」が挙げられている。その現代的課題とは、“社会の急激な変化に対応し、人間性豊かな生活を営むために、人々が学習する必要のある課題”のことであり、具体例として、生命、健康、

人権、豊かな人間性、家庭・家族、消費者問題、地域の連帯、まちづくり、交通問題、高齢化社会、男女共同参画型社会、科学技術、情報の活用、知的所有権、国際理解、国際貢献・開発援助、人口・食糧、環境、資源・エネルギーなどが列挙されている。この答申は、生涯学習が必要となる背景として現代社会の状況を記述するにとどまらず、現代の困難な状況の構成要素となっている切実な、あるいは危機的な公共的課題への取り組みを促そうとするものになっている。

このように、それぞれの答申は、時期によってニュアンスや焦点の置き方は異なるものの、現代社会の状況に対する適応・対応の必要性を生涯学習振興の論拠としている点では同じである。この間、「変化する現代社会だから生涯学習が必要」という捉え方が社会的に共有され、地域レベルの生涯学習行政の場でも啓発的に用いられ続け、ある種の社会常識となっているようにも見える。生涯学習の必要性に関するこの捉え方そのものは妥当であろう。しかしながら、生涯学習を具体的に展開しようとする場合、そこにもう一つ別の視点を加える必要がある。つまり、「変化の激しい現代社会」の本質的意味を問い、それに応じて何をどのように学ぶかを探る発想である(ex. 技術革新や経済構造の変化がなぜ、どのように生じ、文化・社会や人々にとってどのような意味があるのか；現代的課題がどのような意味で「課題」であり、どのような学習が生じればよいのか)。これを欠き、現代社会の状況を所与の前提とするだけなら、教育・学習は結局のところ変化の後追いに終わる恐れがあるのではないか。

教育・学習は、社会・文化の構成員の形成を担う主要な領域であり、その在り方が改まることによって社会・文化も変わってゆく。生涯学習はそのような希望を含み持った概念である。つまり、前提となる大状況としての現代社会があり、そこで生じる個別課題に対処療法的に取り組むことだけが生涯学習の具体化の方策ではない。ジェルピ(1983)の主張や「学習社会」をめぐる議論(ex. Ranson, 1998; 永井, 2002)が示すように、生涯学習・生涯教育には現代社会の構造や支配原理の転換を促しうる力が備わっている。これを実際に引き出すには、歴史的文脈に照らした現代社会の特質、その現代社会が変化する背景、そこに生きる個人と社会との関係など、現代社会が現代社会であることの意味に即して教育・学習の対案を考えなければなるまい。

II Beck の再帰的近代・危険社会

では、我々の生きている現代はどのような時代であり、その社会にはどのような本質の特徴が備わっていると理解すべきか。現代社会論と呼びうるものは無数にあるが、成人教育学にも影響を与えつつあるドイツの社会学者、Ulrich Beck の議論に注目したい。ここでは詳しく検討する余裕は無いが、彼の主張について少し触れておく。

Beck (1986, 1994a, 1999) は、現代社会を近代化が終わった段階（脱近代）としてではなく、以前とは性質が異なる近代化の局面にあると捉える。すなわち、かつての近代化は、因襲的な伝統社会と認識・支配対象としての自然を背景に、農業社会を産業社会に転換してゆくことに主要な意味があった。しかしその後、そのようにして成り立った古典的産業社会を構成するもの、あるいはその前提となるもの（階級、家族、近隣、科学、民主主義など）が変化する局面に入った。それは近代化が近代化自体と関わる過程であり、先行する「単純な近代化 (simple modernization)」との対比で、彼はこれを「再帰的近代化 (reflexive modernization)」と呼ぶ¹⁾。

こうして Beck は、近代化の過程を「第一の近代」と「第二の近代」に分けて捉え、例えば、次のように語っている：

“前者の言葉 [第一の近代] は、国民国家社会に基づいた近代を記述するのに用いる。そこでは、社会関係、ネットワーク、コミュニティが領土的な意味を中心にして理解される。この第一の近代において典型的であった生活、進歩と制御可能性、完全就業と自然搾取は、今や相互に連結した5つのプロセス、すなわちグローバリゼーション、個人主義化、ジェンダー革命、不完全就業、地球規模の危険（環境の危機と地球経済市場の衝突）によって侵食されつつある。第二の近代にとっての真に理論的・政治的な難題は、社会がこれらの難題に同時的に対処しなければならないということにある... (中略)...その難題はどれも、第一の、単純で直線的で産業本位の、国民国家に基づいた近代化... (中略)...の勝利がもたらした予見されざる帰結であった。これが「再帰的近代化」という言葉によって私が言おうとしている状態である。ラディカル化された近代化は、たいていは望まれも予期されもしない方法で、第一の近代の基礎を掘り崩し、その認識枠組を変えるのである。” (Beck, 1999, pp.1-2)

この引用に表されているとおり、「再帰的近代化」には、近代化が生み出した厄介で危険な「難題」に直面せざるをえない社会状況の訪れという意味が強く含まれている。実際、Beckはこの「第二の近代」にある今日の社会を「危険社会(Risikogesellschaft)」として提示する。「第一の近代」においては、人間が生み出す危険は科学的に計算可能であり、危険を冒すことに関わる責任と補償は制度化できるものとされていた。と同時に、危険の認識を妨げる社会構造も存立しており、人間社会がどのような危険を抱えているかは、富の生産・配分ほど主要な社会問題ではなかった。ところが、産業社会が発展してゆく過程のなかで、環境に強い負荷を与える新たな物質やテクノロジーが次々と登場してきた。それらを利用して得られる利益は私占化されるが、付随する深刻な危険は公衆に降りかかることになる。その危険の多くは、科学が必ずしも制御・計算できないようなものであり、化学薬品の流出や核施設の事故など、ひとたび暴発すれば国境を越えた破滅的なカストロフィに至りかねない危険でもある。今日の社会はこのような深刻な危機を抱える危険社会となっており、Beckはそのなかでの科学や政治の在り方を問おうとしていると言える (Jansen and Van der Veen, 1992 ; Dyke, 1997 ; 丸山, 2001を参照)。

Ⅲ 再帰的近代のなかの教育・学習

1) 危険社会と生涯学習

上述のような「危険社会」として現代社会を捉える考え方は、生涯教育・生涯学習の必要性を説明する際の基本的な論拠にもなりうる。たとえば、生涯教育論の提唱者として知られるラングラン (1990) は、“世界や人間行動に関する説明の伝統的な図式”が通用しないような「挑戦」に直面しているのが現代人であると考え。そして、特に重要なものとして、「諸変化の加速」「人口の増大」「科学的知識及び技術体系の進歩」「政治的挑戦」「情報」「余暇活動」「生活モデルや諸人間関係の危機」「肉体」「イデオロギーの危機」を指摘する。これらの「挑戦」を提示しながらラングランが描こうとする状況は、Beckの論じる「危険社会」と同一ではないものの、それに相当するものを言い当てている。こうした現代的状況に対する危機意識ゆえにラングランは生涯教育を主張し、それが広く世界的に支持されていった。すなわち、生涯教育

は、人類が危険社会に対処しようとするなかで見出されたアイデアの一つであると言える。「第二の近代」における知の在り方、あるいはその育み方や用い方が問われるなか、「教育」を——公教育制度は「単純な近代化」の原動力であった——ラディカルに見直す試みとして発案されたのが生涯教育である。

したがって、教育・学習の機会の生涯的な拡充だけが生涯教育・生涯学習の中心的使命ではない。その社会的な機能や位置づけ、内容と方法、関連する文化、教育場面での関係性など、教育・学習のリアリティを質的に改めてゆくことも生涯教育に課せられた主要な課題である。言わば、「教育それ自体の教育」（あるいは「教育の再帰的近代化」）への取り組みが必要であり、これを等閑視したままならば、生涯教育・生涯学習は危険社会の解決ではなく原因をもたらす側に陥る恐れがある。

では、再帰的近代化の過程にあるという今日、教育・学習はどのような形で実現されるべきなのか。この点に関して、危険社会における成人教育の役割について検討する Jansen and Van der Veen (1992) の議論が示唆的である。以下、彼らの問題提起を手がかりに考えてみたい。

2) 「新たな政治文化」

Jansen and Van der Veen の主張によると、成人教育は被剥奪集団 (deprived groups) を解放しエンパワメントをもたらすものと期待されてきた。そして、社会政策の道具として、成人教育はしばしば社会事業的な方法論を取るようになった。その結果、成人教育が取り組む対象は、社会的財貨の再配分という伝統的産業社会に特徴的な問題に偏ってしまい、扱われる社会的問題の範囲が狭くなっていった。しかし、再帰的近代化の過程に伴う危険は、被剥奪集団のみの問題としてではなく、社会全般に関わる形で現れる。そうなると、成人教育には、社会政策的あるいは社会事業的な在り方よりも、むしろ広範な「文化討議 (cultural debate) 」を促す役割が求められる。

“誰が我々を統治し、誰が我々を管理し、その人たちを我々がどのようにコントロールすべきか”ということが地球的規模で問題となっており、我々の社会は開放的な新たな政治文化を發展させねばならない。それは、問題状況の定義やその予防・解決の責任に関して、合意が積極的に生み出される「省察的政治文化」である。この文化の創出に向けて文化討議を先導してゆくことにこそ、成人教育の主要な役割があるという (pp. 277 - 278)。

ここでは、前提として、成人教育が福祉国家社会における矛盾調整のための道具として機能しすぎてきたことへの批判がある。そして、それを踏まえて、危険社会における成人教育の新たな役割が提起されている。歴史的背景に関しては、日本の「生涯学習」と西洋の「成人教育」との間には隔たりがあるが、Jansen and Van der Veenの主張は、次に述べるとおり、十分に示唆的である。日本の社会教育の領域を顧みるなら、「文化討議」の促進に相当するような実践例が少なからず見出されよう。しかし、社会的合意としては、そうした役割が社会教育や生涯学習の中心にあると見なされているわけではない。実際には、生涯学習の必要が喧伝される場合、「生きがい」「自己実現」あるいは「知識・技能の獲得」が目的として掲げられるのが通例である。しかしながら、Jansen and Van der Veenの主張に倣えば、今日の時代状況においては、社会それ自体について問う活動を生涯学習の柱の一つに据えること、つまり生涯学習の「政治化」が求められていると言える。もちろん、この「政治化」とは、特定の党派活動に連動させるとか、政治的な教化の手段にするとかではなく、社会の意志決定や社会運営の方法などについて積極的に関わるようになるという意味である。たとえば、我々は先に見たような数々の「現代的課題」に直面しているのであるが、人々がその「知識」を得るだけでは何ら課題の解決は得られない。現実の解決のためには、それに至りうる行動を起こすことや制度・文化を改めてゆくことが不可欠であり、その流れを形成する人々の学習は社会そのものにおいて政治的に展開せざるをえないだろう²⁾。

3) 「個人化」の陥穽

再帰的近代化との関連で成人教育が果たすべき基本的使命を以上のように捉えたいうえで、Jansen and Van der Veenは危険社会を特徴づける傾向の一つである「個人化(individualization)」について、成人教育の視点から以下のように着目する。

「個人化」によって我々は家族、階級、地域社会などの伝統的な社会的紐帯から解放され、自己責任による選択決定の自由を得るかに見える。しかし、現実としては、政治・経済システムを支配する匿名的で標準化圧力の強い合理性に服従せざるをえない。こうした「個人化」のプロセスにおいて人々が遭遇する「陥穽」のうち、とりわけ成人教育のテーマに直接関わるものとして、次の4点が指摘できるという。すなわち、①人々は伝統的価値に代わる合理的な選択の基礎を持っているわけではなく、商

業主義に絡め取られた消費中心のライフスタイルとなる；②対応能力を超えるような「人生の重要事」についても個人の責任が問われ、自己解放よりも強制や屈辱を経験することが多くなる；③人生に対する意味付与が規範から離れて私事的な問題となり、自分にとっての「正しい方向」を見出せない危機的な移行期が長くなる；④かつては共同的な問題であった失業・貧困が個人の責任とされ、社会的不平等が新たに強化される傾向が現れる、といった「陥穽」である（pp.278-280）。

近代化の過程のなかで、人間は伝統的共同体と共にある存在から、世界に単独で関わる存在へと変えられてきた。もちろん、現代社会にあっても、我々は何らかの準拠集団に依拠して振る舞うし、集団的要素と無縁な形で個人としてのアイデンティティを保つこともできない。この意味では、再帰的近代化の過程にあっても、人は依然として社会集団と共にある存在である。

しかしながら、今日の集団の多くは、その成員に対して、かつてのような因襲的束縛と引き換えに十全の保護・支援を約束するわけではない。今や、個人と集団の関係は契約的で機能本位のものとなっている。もし、誰もが優れた判断力や行為能力を持ち、自らの確固とした価値観・哲学に基づいて単独で生きていけるといのであれば、人が個人として「解放」されている現代社会は歓迎すべき理想的な状況かもしれない。ところが、現実には、人はそれほど強くもなければ賢明でもない。にもかかわらず、現代の政治・経済は、誰もが積極的に個人としての自由を行使できるかのような前提に立って展開してゆく。こうして、「人が個人であること」のリアリティと乖離した形で「個人」本位の社会システムが拡大する一方、多くの人々が個人としての自由や可能性を断念せざるをえない状況に追い込まれる。この厳しいパラドクスの呪縛に囚われているのが現代社会である。

IV 現代社会の「再帰性」と「省察的学習」

1) 省察的学習の必要性

初期の「単純な近代化」が残した難題に直面している現代の危険社会のなかで、成人教育は「新たな政治文化」への貢献と「個人化」の陥穽に対する対応が重要なテーマとなっている。このことを Jansen and Van der Veen は明らかにした。では、この

危険社会のなかで、教育・学習はどのような在り方に改まるべきなのか。もう暫く、彼らの議論を追ってみよう。

Jansen and Van der Veen は、実用的な問題と社会・個人をめぐる問題とを統合する役割を成人教育が果たすよう求め、次のように述べる：

“...成人教育は、個人的生活と社会的生活に対する自らの批判的・創造的な機能について、今一度、省察する必要があるように思える。産業社会を支配する制度と価値のための道具に過ぎないような機能を果たすことにより、成人教育は、問題解決への貢献ではなく、むしろ危険社会特有の問題の一部になってしまう。したがって、成人教育は、その道具的側面を置き去りにしてしまうべきだ。そして、日々の暮らしのために人々が必要とする実際的な技能と知識の教育・学習を、社会の将来や個人的・社会的生活のために可能なデザインをめぐる問いと公共的討議へと（再）統合させるべきである。” (pp. 280-281)

このように主張した上で、道具的学習の偏重を乗り越えるための（したがって、危険社会に成人教育が対処するための）方法論的課題として、一つには個人および集団存在の社会的条件についての省察（社会意識）を、一つには個人の動機、ニーズ、欲求、行為についての省察（個人意識）をそれぞれ刺激し、これらを融合させてゆくべきであると提起する⁽³⁾。

ここで注目したいのは、現代の特質としての「危険社会」と教育・学習の方法論としての「省察」との関係である。危険社会の状況を顕在化させるのが再帰的近代化であるが、上の主張は現代社会を特徴づける再帰性（reflexivity）の反映として「省察的学習（reflective learning）」の必要性和意義が提示されているようにも見える。

ところで、Jansen and Van der Veen が依拠したのは Beck の議論であるが、Beck と同様に再帰性に着目して近代化の意味を考察する重要な論者として Giddens (1990, 1991) を挙げる事ができる。Giddens は、知識の確実性の土台が再帰性によって侵食される一方、誰もが新たな情報に基づいて判断・意志決定を強いられるのが現代社会であり、そのなかで個人はいっそう再帰的になると捉える。この再帰性に関して、Beck は、社会構造の変革につながるラディカルな意味合いに注目している。これに対し、Giddens は存在論的安全性へと向かう「私占化された形の再帰性

(privatised form of reflexivity)」に関心を寄せており、この点で両者は異なるという (Dyke, 1997, pp.9-10)。

しかしいずれにせよ、再帰性が現代社会の中心の特徴であると捉えている点では共通する。そして、上述の Jansen and Van der Veen の主張に示されているとおり、この再帰的近代化の局面における教育・学習は、省察的な知性に焦点を置くことが望ましく、また、個人や社会の在り方の問い直しに向かうことが主要課題となっていると言える。たしかに、今後の教育・学習は、直線的発展を繰り返すことではなく、人間存在や文化・社会の意味の再検討と再構成に貢献すべきであり、それは省察的な方法を基礎とすることによって可能になると考えてもよいだろう。

2) 「時代の標し」としての省察的学習

このように、必要なもの・当為のものとして省察的学習に期待する発想とは別に、半ば強いられるものとして省察的学習を捉えうる面があることにも留意しておきたい。この点に関してヒントを与えてくれるのが Jarvis (1998, 2002) の議論である。

彼は「学習社会」がどのような意味で用いられるかを検討し、「未来社会としての学習社会」「消費社会 (or 学習市場) としての学習社会」「再帰的社会としての学習社会」の3通りに整理する。このうち「再帰的社会」は——もちろん Beck や Giddens に依拠した考え方であるが——自ら作り出した危険と変化に社会それ自身が苛まされている社会として現れる。そのなかで人々は、確実な知識に依拠できないまま判断を迫られ続け、状況に順応するために、省察的にも非省察的にも、学び続けざるをえない (Jarvis, 1998)。

つまり、「学習せざるをえない社会」としての「学習社会」が「再帰的社会」である。このような社会状況における「知識」の在り方に着目して、Jarvis は次のように述べる：

“急激に変化する知識というパースペクティヴからすれば、知識そのものの概念についての—確実で真実なものから、変化し相対的なものへという—根本的シフトが起きている。これが意味するのは、この種の社会 [再帰的社会] を支えているのが実験それ自体であり、それゆえ人々は自らの状況およびそれに対処するために所有する知識について常に省察するようになる、ということである。” (2002, p. 63)

伝統的なセーフティネットの失われた現代社会——既存の制度やシステムでは対処できない種類の危険に社会そのものが直面している社会状況——にあって、人は個人としてサバイバルすることが強えられる。その手立てとなる知識を有効なものとするために、人々は省察的にならざるをえないのである。

もちろん、決して学習が全て省察的になるという意味ではなく、再帰的社会においても依然として非省察的な学習や道具的な学習は行われ続ける。しかしながら、ここでは知識の確実性を請け合う権威、規範、慣習が弱体化しており、同時に知識・技能それ自体も不安定化しやすい。そのため、どのような学習であれ、それによって得られる所産の意味や効力について人々は懐疑的になるのが自然である。しかも、Jansen and Van der Veen が強調したように、自律的選択と自己責任を強えられる「個人化」が現代社会の特徴である。そうした社会においては、他律的に用意された知識・技能の受動的な吸収と応用に依存するのみでは足りず、人々は学習の（所産だけでなく）過程や方法論に関しても省察的であることが不可避となる。

このような意味で、“省察的学習は時代の標し (sign)” (Jarvis, 1998, p.62) である。今日の危険社会を特徴づける再帰性 (reflexivity) という特質に追いやられ、その必然的な帰結として、我々の思考や行為は多少なりとも省察性 (reflectivity) を帯びることになるのである⁽⁴⁾。

3) 「希望」としての省察的学習

以上に見て取れるのは、「余儀なくされるもの」としての省察的学習である。このような言い方には消極的な響きが伴う。確かに、知識の有効性・妥当性について絶えず心配しなければならないという状況は、不安定で居心地が悪い。しかしながら、この不確実な危険社会の転換を望むなら、時代によって余儀なくされるこの省察的学習にこそ可能性を求められないのかもしれない。なぜなら、Dyke (1997) が“一たび、人々が省察の技能を発展させると、省察する対象に何を選ぶかを制御することは難しいだろう” (p.16) と述べるように、省察的学習には、既定の枠組や権威・権力が定めるような方向ではなく、その学び自体が明らかにする方向へと動いてゆく力が潜んでいるからである。

「新たな政治文化」を希求する Jansen and Van der Veen が注目しているのも、道

具的学習とは異なる知の生成力が省察的学習に備わっている点であろう。このような性質を持つ省察的学習は、現代社会における教育・学習にとって重要であり、生涯学習の具体的展開を図る場合に最も留意すべきものの一つであると言える。

実際、成人教育の分野では、1980年代以降——それは「再帰的近代化」の議論が活発化する時期でもある——「省察」に焦点を置く教育・学習の考え方が盛んに提起されてきた。なかでも、批判的的自己省察をとおしての認識構造の転換（「パースペクティヴ変容」）を成人期における最も重要な学習と捉える Mezirow (1981, 1991, 1998)、そしてまた、実践的行為の最中の省察によって専門知が習得されるプロセス（「省察的实践」）に着目する Schön (1983, 1987) は、成人教育の理論と実践に大きな影響を与えてきた。各々の主張における理論構成は（例えば、Habermas, J. や Polanyi, M. などによる）社会科学や認知科学の成果を援用して成り立っているわけだが、その出発点となる問題意識を見てみると、Mezirow は、Jansen and Van der Veen と同様、成人教育の世界で道具的学習が偏重されてきたことを、Schön は専門教育の世界が「技術的合理性」の認識論に支配されてきたことを、それぞれ語っている。一つの解釈として、彼らは、「単純な近代化」の原動力であった道具主義と技術的合理性の限界を克服することを目指して、それぞれの省察的学習論を展開してきたものと理解できる⁽⁵⁾。

直線的に発展する近代化の再現を目論んで生涯学習に期待する立場に立つなら、教育・学習は、従来どおり、効率性を重んじる伝達型の道具的な方法論のままでも足りよう。しかし、それは教育・学習が「単純な近代化」の道具としての役割から脱却できないこと、つまり危険社会の深刻さを助長する役割に留まることを意味する。現代社会の変化や現代的課題に対処するために生涯学習・生涯教育が必要であるというなら、時代の「ニーズ」に合った内容を用意したり奨励するだけでなく、教育・学習の方法論そのものの転換も促さなければならない。生涯学習を具体化する一つの方向として、危険社会をもたらしたものは異なる形での発展を模索する努力に結びつけることもできる。その場合、以上で見てきたとおり、教育・学習の方法論としては省察的学習が重要な鍵となる。省察的学習は、時代の「要請」でもあり「希望」でもある。

《注》

- (1) Beck の用いる 'reflexive' という語は、例えば訳書（『危険社会』）では「自己内省的」と訳されている。このほか「自省的」「内省的」「反射的」なども考えられる。本稿で

は、Beck が焦点を置く「近代化の所産に近代化自体が直面する」という現象は「結果がそれを生じさせた主体に戻って来る」ということの一つと理解できるため、ドイツ語の「再帰動詞」になぞらえ、「再帰的」と表現しておく。

- (2) NPO 活動の活発化や「参画型」という考え方への注目 (ex. 廣瀬・澤田ほか, 2000; 佐藤, 2001) は、ここで言う「生涯学習の政治化」の予兆と思える。特に「参画型」に関して言えば、危険社会に立ち向かうための生涯学習は「参画型生涯学習」と呼ぶのがよいかもしれない。つまり、方法として「参画」を基本とし、目標として参画型社会の創造を志向するような生涯学習の在り方である。
- (3) そのうえで、Jansen and Van der Veen は、道具主義を乗り越えることに関連する方法論的問題について検討を加える (1992, pp. 281–285)。その項目名だけ挙げておくと、以下のとおりである：「不利益者集団だけの為ではない問題解決ネットワーク」「経験的学習の再枠組み」「災厄の教育から希望の教育へ」「新形態のコミュニティ (教育)」「教養教育の再評価」「重要な出来事についてのテーマ的省察」。
- (4) 互いに似通った感のある二つの言葉であるが、Beck 自身は、‘reflection’ が「知識」に関わるものであるのに対し、‘reflexivity’ は「自己解体」や「自己危険化」(self-endangerment) を表すと捉え、基本的には両者は異なると考える。そして、近代化の再帰性 (reflexivity) とは近代に対する省察 (reflection) を意味するものではなく、近代化の結果に「近代それ自体が直面すること (self-confrontation)」、あるいは、省察の伴わないまま産業社会の基礎崩壊が知識や意識の力を超えて生じることを示す概念として提示する (1994a, p. 6; 1994b, p. 176 など)。
- (5) このほか、主に1980年代以降の旧西ドイツにおける成人教育の世界で見られた動き、つまり「日常意識 (Alltagsbewusstsein)」や「解釈の図式 (Deutungsmuster)」に対して関心が高まっていった「省察的転回 (reflexive Wende)」の流れ (cf. Arnold, 1985; 三輪, 1995) にも注目すべきであろう。

引用・参考文献

- Arnold, R. (1985) *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie*. Bad Heilbrunn/Obb. : Julius Klinkhardt.
- Beck, U. (1986) *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag. [東廉・伊藤美登里訳『危険社会—新しい近代への道—』法政大学出版局, 1998; Ritter, M.(trans.) *Risk Society: Towards a New Modernity*. London : Sage, 1992.]
- Beck, U. (1994 a) The reinvention of politics: towards a theory of reflexive modernization. In :

- Beck, U., Giddens, A. and Lash, S. (eds.) *Reflexive Modernization : Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge : Polity Press.
- Beck, U. (1994 b) Replies and critiques (Self-dissolution and self-endangerment of industrial society: What does this mean?) In: Beck, U., Giddens, A. and Lash, S. (eds.) *Reflexive Modernization : Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge : Polity Press.
- Beck, U. (1999) *World Risk Society*. Cambridge : Polity Press.
- Dyke, M. (1997) Reflective learning as reflexive education in a risk society : empowerment and control? *International Journal of Lifelong Education*, 16 (1), pp.2-17.
- ジェルピ, E. (1983) 『生涯教育—抑圧と解放の弁証法—』(前平泰志訳) 東京創元社.
- Giddens, A. (1990) *The Consequences of Modernity*. Cambridge : Polity Press.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity : Self and Society in the Late Modern Age*. California : Stanford University Press.
- 廣瀬隆人・澤田実・林義樹・小野三津子 (2000) 『生涯学習支援のための参加型学習 (ワークショップ) のすすめ—「参加」から「参画」へ—』ぎょうせい.
- Jansen, T. and Van der Veen, R. (1992) Reflexive modernity, self-reflective biographies : adult education in the light of the risk society. *International Journal of Lifelong Education*, 11 (4), pp.275-286.
- Jarvis, P. (1998) Paradoxes of the learning society. In : Holford, J., Jarvis, P. and Griffin, C. (eds.) *International Perspectives on Lifelong Learning*. London : Kogan Page.
- Jarvis, P. (2002) Teaching in a changing world. In : Jarvis, P. (ed.) *The Theory and Practice of Teaching*. London : Kogan Page.
- ラングラン, P. (1990) 『生涯教育入門 〈第一部〉』(波多野完治訳) 全日本社会教育連合会 (再版).
- 丸山正次 (2001) 「リスク社会における不安と信頼—U・ベック、A・ギデンズの視点を中心にして—」『法学論集』第47号, 山梨学院大学法学研究会, pp.47-78.
- 三輪建二 (1995) 『現代ドイツ成人教育方法論—成人の日常意識とアイデンティティ—』東海大学出版会.
- Mezirow, J. (1981) A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32 (1), pp.3-24.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998) On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), pp. 185-198.
- 永井健夫 (2002) 「もう一つの『学習社会』—変わることを学ぶ社会—」『大学改革と生涯学習』(山梨学院生涯学習センター紀要) 第6号, pp.77-89.

Ranson, S. (ed.) (1998) *Inside the Learning Society*. London : Cassell.

佐藤一子（編著）（2001）『NPOと参画型社会の学び—21世紀の社会教育—』エイデル研究所。

Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books.

Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner : Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco : Jossey-Bass.