

学習によるエンパワーメントの形成過程

白石 義孝
(広島大学大学院)

I はじめに

近年、生涯学習支援をめぐる議論のなかで、エンパワーメント(empowerment)という概念が多用されている。この言葉自体は、1970年代以来、アメリカ合衆国における学習カウンセリングの文脈などで多く用いられており¹⁾、新奇なスキームであるとはいえない。1995年に北京で開催された第4回世界女性会議(北京会議)が、全体を「女性のエンパワーメント」というキーワードで表現し、実質的に社会のあらゆる分野で女性が実力を身につけることを目標に掲げたことを契機に、エンパワーメントが改めて注目されるようになってきている。ただ、北京会議のインパクトがあまりにも強すぎたため、わが国においては女性問題学習の文脈に限定して用いられている傾向は否めない。

事実、エンパワーメントを目的とする学習プログラムの開発は、国立婦人教育会館をはじめとする、全国の女性(を主な対象とする)施設を中心に行われている。これらの施設で実施されている女性のエンパワーメントのための学習プログラムの企図は、固定的な性別役割分業意識に基づく、女性問題を解決していくためには、まず女性たちが自分のなかの女性問題に気づき、問題を発見する力をつける学習が不可欠であるという考えによる。その上で、問題の背景を読みとる力、問題解決の方法を考えて提案していく力をつける学習機会の提供が必須とされてきているのである。

しかしながら、エンパワーメントの対象を女性問題学習に限定してしまうのは、その他の分野におけるエンパワーメントの可能性を見落としてしまうことになりかねない。例えば、欧米におけるソーシャルワーク研究やカウンセリング・コンサルティングの分野においてエンパワーメント・アプローチ

による研究成果が蓄積されており、これらの資産はわが国において、こんご重要性が指摘されている生涯学習支援のための理論構築にむけて、示唆に富むものと思われる。

また、英国の成人教育学者ジャーヴィス (Jarvis, P.) も指摘しているように、エンパワーメントには、権限の付与と能力の開発という、目的を異にする2通りの側面がある²⁾。両者の決定的な違いは、エンパワーメントの形成過程にあるとあってよい。まず、前者においては、社会的に不利な立場に置かれている人々に対して、主として行政サイドからの権限の付与を意味するものである。一方、後者においては、学習者自身が学習活動を行って行く中で、講師や他の学習者との交流を通じて、自らの態度や意識が高められていく過程に着目するものである。

これまでの学習機会提供においては、社会的に不平等な状態に置かれている人々の権利保障を主目的とする「権利保障志向のエンパワーメント」のみが重視され、「能力開発志向のエンパワーメント」にはほとんど関心が向けられてこなかった。このことはエンパワーメントの対象を限定してしまうことになり、あらゆる人々を対象とする、エンパワーメントの持つ本来の機能を十分活用していない。

さらに、エンパワーメントの対象をみると、個人、集団、家族、地域社会などのレベルに対応した研究が進められてきている。しかしながら、エンパワーメント研究において先進的な分野である、ソーシャルワーク研究においては、権利保障志向に基づいた、集団レベルを対象とする研究が重要視されており、能力開発志向のうちでも、とりわけ個人レベルを対象とした研究は皆無である。

本稿においては、まず、エンパワーメントの概念の類型化を行い、次いで、能力開発志向のうち、特に「個人レベルのエンパワーメント」の形成過程をモデルに基づいて検討することにより、すべての人々に適用可能なエンパワーメントの理論構築の基礎作業を行う。

II エンパワーメントの概念

エンパワーメントという言葉は、従来「(特に法的・公的な) 機能・権利

を与えること」あるいは、「人が（何かを）できるようになること」という2通りの意味をもつ。最初に学術的な意味合いでエンパワーメントという概念を用いたのは、アメリカ合衆国におけるソーシャルワーク研究において、1976年に発表されたソロモン(Solomon, B. B.)の著作『黒人のエンパワーメント - 抑圧されているコミュニティにおけるソーシャルワーク』であった³⁾。このソロモンの著作は、後続の多くの研究者に引用されるに至っており、この著作によってソーシャルワーク研究におけるエンパワーメントの概念が、集団レベルの権利保障志向に方向づけられたと言っても過言ではない。例えば、リー(Lee, J. A. B.)の1994年の著作『ソーシャルワーク実践のためのエンパワーメント・アプローチ』において提示された、「エンパワーメント実践の理念における5つのヴィジョン」では、①抑圧に関する歴史的な視点、②生態学的(ecological)な視点、③人種・階級的(ethclass)な視点、④フェミニストの視点、そして⑤批判的な視点、などというようにエンパワーメントの概念の体系化が試みられている⁴⁾。

社会教育や生涯学習研究の文脈において、エンパワーメントは一般的には教育プロセスの所産とみなされているが、成人教育者や研究者のスタンスによって多様に用いられる概念である。例えばイギリスにおいては、ラディカルな立場では、被抑圧的な環境に置かれている人々に対して、社会を再構築して平等主義を実現するための意識形成や知識を与えることを意味する。一方、保守派や進歩主義の立場をとる人々は、一人ひとりの学習者が、社会において、より成功するために、自信を身につけたり高めていくプロセスという意味で用いている⁵⁾。

このような指摘に基づき、わが国の現状に鑑みてエンパワーメント概念の整理を行うと、表2-1のような4つのタイプに分類することができる。

1) 集団レベルのエンパワーメント

① 権利保障志向の立場

この立場において、エンパワーメントは、実際には、社会的に不利な立場にあり、意思決定に参画することができなかつた人々の「力をつける」といった意味合いをもつ。

例えば、フリードマン(Friedmann, J.)は、地域開発の専門家としての立場

表 2-1 エンパワメントの概念（筆者作成）

	集団レベルの エンパワメント		個人レベルの エンパワメント	
	権利保障志向	能力開発志向	権利保障志向	能力開発志向
「パワー」の概念の範囲	政治的・社会的な権力中心	各集団の能力中心	政治的・社会的な権力中心	各人の能力中心
対象者	被抑圧者 (の集団)	一般の学習者 (の集団)	(一人ひとりの)被抑圧者	(一人ひとりの)学習者
学習の目的	社会的平等の実現	各集団により異なる	個人の被抑圧状態の克服	各人により異なる
学習形態	指導者主導型	学習者集団主導型	学習者主導型	学習者主導型
学習内容	基本的に決められている	各集団により異なる	学習者の求めに応じて決定	学習者の求めに応じて決定
学習成果の評価指標	対象者の社会参画の割合	所定の目標の達成度	各人の権利保障の実現度	学習者の意識や態度の変容

から、特に、発展途上国において貧困の状態に置かれている人々の「力をつける」ことを重視する。彼によると、貧しい人々は制度的、組織的に力を剥奪されてきたために貧しいのである。したがって、その力の源となる資源にアクセスする機会を得ることによって、力、とくに意思決定における自律性を獲得し、貧困からの脱出を図ることができると指摘している⁶⁾。

② 能力開発志向の立場

この立場においては、職場におけるワークチーム(work teams)、および学習する組織(learning organization)を対象とした研究が進められている⁷⁾。ここでは、競争力をもった製品の開発や、生産性や顧客サービスの向上

を目的として、多様な能力を持った人材を募ってワークチームを構成し、お互いが能力を高めあうことを通じて目的を達成することが期待されている。

2) 個人レベルのエンパワーメント

③ 権利保障志向の立場

この立場は、①の立場に関連するものである。女性の社会参画を例に取れば、①によって女性全体としての権利が保障され、③によって一人ひとりの女性が社会参画に必要な力をつけたり、家庭や職場における阻害要因を克服することである。このように、権利保障を実現するためには、集団レベル・個人レベル双方のエンパワーメントが達成されなければならない。

④ 能力開発志向の立場

この立場では、学習者が学習を行なうことによって、自己の先有経験や自分自身を他者や社会との関わりの中で捉え直すことにより、自己の意識や態度を変容させていく過程に着目する。生涯学習の観点からいえば、あらゆる人々に対する応用可能性を内包しており、グラント・セオリーの確立が急がれる分野である。

III 学習によるエンパワーメントの形成

1. 理論的基礎

学習活動を通じたエンパワーメントの形成過程は、今のところ十分には解明されていない。しかしながら、近年の研究においては、『経験学習を通じたエンパワーメント—すくれた実践の探究』と題した本⁸⁾が出版されるなど、経験学習(experiential learning)の学習サイクル論を援用して、エンパワーメントの形成過程を明らかにしようというアプローチが試みられている。ここでいう経験学習とは、成人を対象とした意識や態度の変容(transformation)⁹⁾をともなうものであり、青少年を対象とした人格形成のための体験学習とは異なる。

具体的には、学習者一人ひとりの先有経験を、学習活動や他の受講者との交流を通じて客観的に捉え直す(省察: reflection)ことによって学習経験

に高め、自己を向上させていくことである。その際に、既にナイツ(Knights, S.)¹⁰⁾やドロークカムプとテイラー(Droegkamp, J. & Taylor, K.)¹¹⁾らも指摘しているように、学習活動や他者との関わりの中で行われる省察のもつ機能の重要性は看過できない。省察によって自己の先有経験を新たな解釈を加え、自己を客観的に捉えなおし、他者に対して新たな自己を表現する、とりわけ自己を社会的に表現することが初めて可能となると考えられるからである。

ナイツらの指摘に共通する点は、生活経験に省察を加えて学習経験に高めていくプロセスとして「書く」、「話す」、「聞く」といったコミュニケーションのスキルを重視していることにある。具体的には、プログラムの受講者たちは、自分の仕事や人間関係あるいはコースの感想などについて、少なくとも週一回日記やレポートを書くことを求められており、それを次回のクラスにおいて、他者の前で発表することによって省察を行う。受講者たちは期間中継続して日記やレポートを書き、それを読みなおし、またその内容についてお互いに議論することによって、自分の置かれている状況を変えていくための戦略を開発、試行し、そこで起こったことを記録し、省察し、そのことを通してエンパワーメントを実現していくのである。

しかしながら、これらの先行研究においては、何をもってエンパワーメントが形成されたかという、具体的な判断基準に言及したような、詳細な検討まではなされていない。ただ、いずれの研究においても、エンパワーメントの目標として、自己を社会的に表現できるようになること、つまり何らかの社会的活動に参画できるようになることが掲げられている。そこで、本稿では、先有経験に基づく学習動機を持った学習者が、ニーズに見合った学習機会を選択して参加し、そこでの学習活動のほか、講師や他受講者との交流を通じて、自己を先有経験や自分自身の捉え直し、積極的に社会的活動（あるいは新たな学習活動）に参画できるようになる、という一連のプロセスをエンパワーメントの形成過程とし、図3-1のモデルを設定した。

2. 実践事例の分析

ーウイメンズ広島カレッジを事例としてー

実際の学習活動において、エンパワーメントはどのように形成されていくのであろうか。ここでは、広島市立大学と広島市婦人教育会館との連携

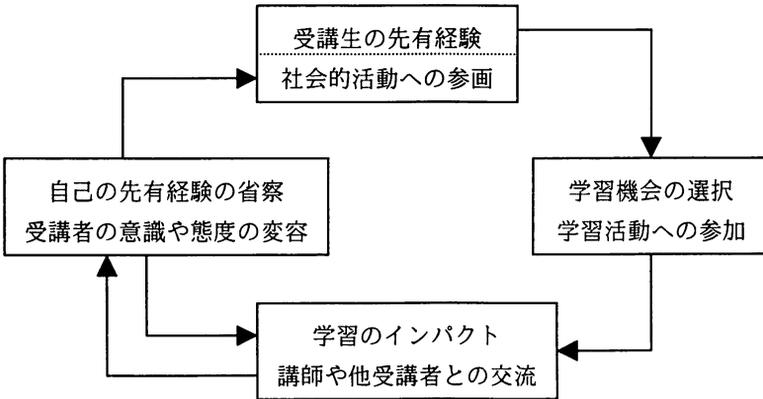


図3-1 学習を通じたエンパワメント過程のモデル（筆者作成）

によって開講された、女性を対象とする学習機会である、ウイメンズ広島カレッジの受講者を対象とした分析を行う。この事例を取り上げた理由は、以下に示す学習プログラム開発の基本的視点もあるように、女性問題学習ではなく個人レベルのエンパワメントを主眼としており、あらゆる人々への応用可能性を内包していることに他ならない。

(1) ウイメンズ広島カレッジの学習プログラムの特徴

1) 学習プログラム開発の基本的視点

① 既存の女性に対する学習プログラムとの棲み分け

広島市内においては、人材の育成を目的とする(財)広島県女性会議の主催する『ひろしま女性大学』や、女性問題学習を主眼として、広島県立生涯学習センターと安田女子大学の連携によって開設されている『ひろしまウイメンズカレッジ』があり、重複して受講する人も多い。そのため、プログラム開発にあたっては女性の学習機会としての新たな視点を打ち出す必要があつ

た。

② 広島市婦人教育会館と広島市立大学との広域的連携

学習場所は、学習内容に応じて、広島市の旧市街地の中心部に位置する婦人教育会館と、1994年に開催されたアジア競技大会を契機に開発された、広島市西北部の新市街地に新設された広島市立大学の双方を使用している。担当講師は広島市立大学の全学部スタッフ（国際、情報、芸術の3学部）から選出されている。

また、学習方法は、従来のような講義一辺倒の承り学習ではなく、ディベートなどの討議や演習、さらに大学の施設を利用したコンピュータなどの新しい情報機器等の活用などの多様なスタイルが用いられている。なお、両者間の交通アクセスには、新交通システムを利用し所要時間は約1時間であるが、受講者からは「学生時代に戻った気分が味わえた」や「行き帰りの電車の中で他の受講者たちとじっくりと話し合うことができた」など概ね好評であった。

③ 受講者は生活経験・学習経験ともに比較的豊かな女性

ウイメンズ広島カレッジが、他の女性を対象とする学習プログラムと趣を異にする点の一つとして、受講者の大半が高等教育の修了者であり、職業経験やボランティアなどの社会活動参加についても豊富な経験を持つ人が多いことがある。

つまり、すでにある程度エンパワーされた状態にある女性を対象とするため、プログラム開発の視点は、テーマを絞り込んだ女性問題学習ではなく、バラエティに富んだ学習内容の中から、一人ひとりの学習者が自分自身の興味に応じて受講できるようになっている。

2) 学習プログラム構成の特色

学習プログラムの構成にあたっては、受講者の多様かつ高度な学習ニーズに鑑み、単一のテーマを継続的に学習するのではなく、①ひろしま学、②自己表現入門、③現代的課題の3つのテーマを基本としている。また、各テーマにおいても、「実践ディベート入門」を除いた、すべての回が異なる学習

内容で構成されている。(全16回中)12回以上の出席者には修了証が与えられるが、各回の出欠は受講者の興味に委ねられており、修了することを第一義としない点においても、学習プロセスを重視するという新たな視点を打ち出しているといえよう。

① ひろしま学

学習プログラムの第一テーマは、受講者の大部分が生活する、広島市について学ぶ「ひろしま学」である。「ひろしま学」のねらいは、自己の生活経験を構築していくうえで、大きな影響力を持つ日常空間としての広島市について理解を深めていくことにある。ここでは、過去(戦前の軍都広島、被爆都市ヒロシマ)、現在(国際平和文化都市広島)、未来(世界の中のHiroshima)などの様々な角度から「ひろしま」を学び、日常空間としての「ひろしま」との関わりの中で自己の生活経験を捉え直すことにより、新たな視点からのまちづくりへの参画も期待されている。

② 自己表現入門

学習プログラムの第二テーマは、ディベートを中心に自己表現力を培うことをねらいとしたものである。男女共同参画型社会の実現を図るには、とりわけ女性の自立、自己表現、具体的行動に係わる力量の形成が前提条件となる。そのため、このプログラムでは女性のエンパワーメントのための力量形成の一環としてディベートを位置づけ、この実習を通して自己表現力と他者理解の意識を身に付け、自己の社会的表現力の育成に配慮している。

③ 現代的課題

学習プログラムの第三テーマは、国際化、情報化等の現代的課題に対応したものである。特にインターネットを利用した個人による情報発信や、国際化時代の人権意識について学ぶことはエンパワーメントに有益なものとなる。即ち、現実の生活課題に直結したスキルの育成とともに、メディアを利用した自己表現の新たな手法や、海外渡航時だけでなく、在日外国人の増加に伴う「内なる国際化」に対応した「他者理解」の意識を身につけることができるからである。

2) 実践プログラム

ウイメンズ広島カレッジでは、上述の基本的視点を踏まえて、表3-1のような学習プログラム（平成8年度）を設定している。

表3-1 平成8年度の学習プログラム

	回数	月日	テーマ
ひろしま学	1	8/24	ウイメンズ広島カレッジ受講にあたって (事前研修)
	2	8/28	わたしの語る広島(平岡市長の講演)
	3	9/7	核なき世界への道～ヒロシマの視点～
	4	9/14	芸術とヒロシマ～性や戦争への造形思索～
	5	9/21	地域経済と広島
自己表現入門	6	9/28	国際化時代のコミュニケーション
	7	10/5	実践初歩の英会話
	8	10/12	実践初歩のディベート①
	9	10/19	実践初歩のディベート②
	10	10/26	実践初歩のディベート③
現代的課題	11	11/2	現代のメディア環境
	12	11/9	挑戦しよう! ニューメディア・インターネット入門
	13	11/16	第三世界の開発
	14	11/30	悩むことの難しさ
	15	12/7	国際化時代の人権問題 ～なぜあなたはかけがえのない存在か～
	16	12/14	ウイメンズ広島カレッジに参加して (事後研修)

(2) 受講者についてのフェイスシート (回答数38件)

1) 年齢層

・ 30歳代	7名 (18.4%)
・ 40歳代	17名 (44.7%)
・ 50歳代	12名 (31.6%)
・ 60歳代	2名 (5.3%)

ちなみに、20歳代以下の受講者はなし。

2) 職業

・ 会社員	7名 (18.4%)
・ 公務員	2名 (5.3%)
・ 自営業	3名 (7.9%)
・ 教員	2名 (5.3%)
・ 主婦専業	17名 (44.7%)
・ パート・アルバイト	3名 (7.9%)
・ 家事手伝い	1名 (2.6%)
・ その他	3名 (7.9%)

(3) 受講者のエンパワーメント過程

最後に、図3-1のモデルを用いて、実際の学習活動におけるエンパワーメントのプロセスの一端を明らかにすることを試みる。その手法として、受講者の修了論文の内容分析を行った¹²⁾。

ここでは全受講者の中で、最もバラエティに富んだ記述がみられた「ひろしま学」をテーマに選択した4名の事例を取り上げ、表3-2として示した。この事例を取り上げる理由を、図3-1のモデルに基づいて説明すると以下のようなになる。①生活経験が豊富で、多様な「先有経験・意識」を持った人々が、様々な学習動機によって共通の学習プログラムに参加する。②しかしながら、学習活動および講師や受講者同士の交流を通じて得られた「学習のインパクト」は、各人において顕著な差が見られた。③さらに「意識・態度の変化」の段階においても、顕著な差が看取される。これらの点から、共

通の学習プログラムであっても、実際には、何らかの形で個人レベルのエンパワーメントが形成されていることが指摘できよう。

表3-2 受講者のエンパワーメント過程の分析例

	Aさん	Bさん	Cさん	Dさん
先有経験・意識	1. (旧満州から)リュック一つで、集団で貨物列車や線路の途切れた所は歩いて、トボトボと置き去りや略奪から逃れて帰国した苦労は、核原爆投下の被害の悲惨とはまた別の苦労があり、残留孤児の問題は、戦後50年経過した今もまだ解決していない。	1. 戦争体験のない世代の意識として、「自分には戦争責任などない」と思っていた。 2. しかし、被爆者の女性との親交から『私はその場にいなかったから』という論理はまかり通らないのではないかと問題意識を持つようになった。	1. これまでの社会常識とか、“あたり前”とされたことにとらわれて（とらわれていることにも気づかないで）いる女性のまだまだ多いことを痛感していた。	1. かつて私が短期滞在や旅行で訪れた欧米の都市を思い出すとき、私の気持ちはウキウキし、豊かになる。そこには、密集した都市に隣接して必ず広大な自然公園があったり、隣接して田園風景が広がっている。
学習のインパクト	2. 『『ヒロシマの中に生きて』生命の尊厳と社会への貢献、自らに課す自己教育、巡礼』という意識が形成された。	3. 学習活動へ参加することにより、「同時代に生きる者が、同時に責任を負うべきである」ということを学習した。	2. 「自己責任」「自己決定」の言葉で市長が言われていたけれど、一人一人が自分の力で自分の心にそいながら生きていくことこそが、私はその原動力になると思うようになった。	2. 世界の中の広島のあるあり方のビジョンについても講義を受け、わがまちの地域づくり構想のフィロソフィーを知ることができた。
意識・態度の変化	3. 男女共同参画すべく、女性ならではのヒロシマ、イベント、インターネットと3本柱で自己表現し、国際社会に貢献したい。	4. 「被害者が生きてこの世にいる限り、加害者としての責任を問われるべきだ」という意思を持つようになった。		3. 一人の広島市の生活者として「最小限の開発で最大の快適さ」を求めながら、めりはりのある地域の実現を望む。

IV 結びにかえて

本稿では、エンパワーメントの概念を4つに分類し、これまでに明らかにされてこなかった、個人レベルの能力開発志向という、ひろく一般の学習者への適用可能性を持つエンパワーメントの形成過程に論及した。

エンパワーメントの形成に関わる主要な概念としては、省察(reflection)、意識や態度の変容(transformation)、自己主導的学習(self-directed learning)¹³⁾などがあり、これらの相互関連性によってエンパワーメントの形成が規定されているといっても過言ではないだろう。そして、これらの概念を統合する成人の学習理論が、経験学習論であり、そこから発展してきた意識変容の学習論(transformative learning theory)であるといえよう。なかでも、クラントン(Cranton, P.)の理論は、個人レベルの意識の変容を重視しており注目に値する。

しかし、経験学習の学習サイクルとエンパワーメントの形成過程との関係については、その一端が明らかにされたに過ぎず、普遍的な理論形成を進めていくためには、今後、多種多様な人々を対象とする数多くの事例を分析していくことが求められよう。さらに、エンパワーメントの形成における支援者(facilitator)の機能についても検討を加えることにより、学習によるエンパワーメントの形成過程の全体像に一步ずつでも迫っていくことができるのではないだろうか。

註・引用文献

- 1) Heffernan, J.M., *Educational and Career Services for Adult*. Lexington, Mass.: Lexington Books, 1981, pp.210-2.
- 2) Jarvis, P., *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London and New York: Routledge, 1990, p.114.
- 3) Solomon, B.B., *Black empowerment: Social work in oppressed communities*. New York: Columbia University Press, 1976.
- 4) Lee, J.A.B., *The Empowerment Approach to Social Work Practice*. New York: Columbia University Press, 1994, p.26.

- 5) Jarvis, P. *op.cit.*, p. 114.
- 6) J. フリードマン著／齊藤千宏・雨森孝悦監訳『市民・政府・NGO－「力の剥奪」からエンパワーメントへ』新評論，1995年，9-10頁。
- 7) ワークチームについては，Wellins, R.S., Byham, W.C. and Wilson, J.M., *Empowered Teams*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991, pp.21-4.を参照。学習する組織については，ワトキンス (Watkins, K.E.) とマーシック (Marsick, V.J.) の共著による，*Sculpting the Learning Organization*. San Francisco : Jossey-Bass, 1993. (邦訳『「学習する組織」をつくる』日本能率協会マネジメントセンター，1995年) の第9章などが参考になる。
- 8) Mulligan, J. and Griffin, C.(ed.), *Empowerment Through Experiential Learning: Explorations of Good Practice*. London: Kogan Page, 1992.
- 9) エンパワーメントと意識の変容との関係については，パトリシア・クラントン (Cranton, P.) の著作，*Working with Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson, 1992. の第4章，および *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994. の第7章などが参考になる。また，前者に関しては，三輪建二氏による紹介「成人の自己決定型学習と意識変容の学習 - P. クラントン『おとなの学びをつくる』翻訳ノート-」『上智大学教育学論集』第31号，1997年，21-34頁，がある。
- 10) Knights, S. "Reflection and Empowerment in the Professional Development of Adult Education" in J.Mulligan and C.Griffin(ed.), *op.cit.* pp.170-177.
- 11) Droegkamp, J. and Taylor, K. "Prior Learning Assessment, Critical Self-Reflection" in K.Taylor, and C.Marienau(ed.), *Learning Environments for Women's Adult Development: Bridges Toward Change*. New Directions for Adult and continuing Education, no.65. San Francisco: Jossey-Bass, Spring 1995, pp.29-36.
- 12) 修了論文は，コースの最終日に，ウイメンズ広島カレッジにおける学習活動に省察を加えることを目的に設定されている。受講生には，特定の回やテーマを選択して，「受講前の意識や態度」が「学習のインパクト」に

よって、「どのように変化したか」という構成の記述が事前に求められていたが、予想以上に文章のレベルや分量のばらつきが大きかったため、比較的レベルの揃っていた「ひろしま学」を選択したもののみを例として示した。

13) 本稿では、Self-Directed Learningの訳語として「自己主導的学習」を用いている。

(付記 本稿の作成にあたっては、広島市婦人教育会館ならびにウイメンズ広島カレッジ企画運営委員会の方々に大変お世話になった。また、査読者の方々の適切なご指摘にも感謝申し上げます。)