

仙台市社会教育施設との協働による高齢期学習プログラムの開発

石井山 竜平*・加藤 道代*・細川 彩**・松本 大***

*東北大学大学院教育学研究科

**仙台青葉学院短期大学

***東北福祉大学

はじめに

本研究は、高齢者対象のライフレビュー講座を、地元社会教育施設との協働のもと実施し、そこでの語りや、書かれた自分史をとおして、高齢期の特性を探ろうとする、アクションリサーチである。

平成 21 年度は仙台市片平市民センターのご協力の下、共催事業として開講、取り組みを開始することができた。今後は回を重ねながら、よりよい講座運営のノウハウを探りつつ、こうした学習方法の地域での定着をねらう。

キーワード：ライフレビュー 高齢者 社会教育施設 学習プログラム 自分史

1. 本事業の概要

(1) 本事業に至る経緯

本学では平成 19 年度より、加齢をめぐるインフォーマルで研究科横断的な学習会（座長：加齢医学研究所、川島隆太教授）がつくられ、より豊かに年を重ねていくことをいかに支援するかをめぐって、学際的な研究協議が重ねられてきている。

ここでの議論を教育学研究科としていかに継承し、発展させるかを検討しようと、平成 20 年 4 月から約一年、教育学研究科内の教員有志で、「生涯発達と成人教育」研究会を開催し、ほぼ毎月定例での検討会議と、関連研究者を招聘しての学習会の開催を重ねるなか、おおよそ以下のことを確認してきた。

一つは、近年の脳科学では、加齢による「衰退」の側面をどう食い止めるか、との視点からの学習プログラム開発がさかんに取り組まれているが、生涯発達心理学では、加齢は必ずしも衰退ばかりをもたらしておらず、むしろ加齢によって獲得される能力があり、発達とはそうした「喪失」と「獲得」の混じりあったダイナミズムである、との生涯発達観が構築されている、ということである。高齢期の発達をどのように測定するか、という課題をめぐっては未開拓の余地が大きい、老年期における能力の獲得・喪失に大きな影響を与える重要なファクターが「非標準的な生活経験の持ち方」であることまでは判明している。

二つには、近年開発されている高齢者向けの学習プログラムの多くが、いわば、あてがわれたメニューを受動的にこなす、というスタイルのものであるが、「行為の主体性」に

重きをおいた学問である教育学においては、そうしたスタイルに限定されない学習方法がさまざま試行されてきていることの確認である。そのなかでもとくに、学習者それぞれが積み重ねてきた生き様を軸にした学習方法として、「生い立ち学習」、「生活史学習」などといった、ライフレビューという学習方法の有効性に着目し、それを積極的に引き継ぎ、今日的に展開させていくことが、調査方法上においても、学習方法上においても、大きな可能性と意義をもつのでは、との思いに至った。

そこで平成21年度には、仙台市青葉区片平市民センターにご協力いただき、共催事業としての講座開始に至った。

本研究がめざすライフレビューという学習方法は、「私」という主語から始まる言葉を互いに聞かせあい、鍛えあうことで、社会認識、歴史認識を深め、共有させていくとともに、ライフレビューを聞かせあった互いの存在を財産にしあう（「私」を「私たち」にしていく）ことをねらいとした学習方法である。ここでは、講師主導型の講座とは異なり、先に指摘した「非標準的な生活経験の持ち方」に関わる情報、すなわち、学習者一人ひとりの成り立ちにとっては大事でありながら、他者に披露されることの乏しい情報が流通する場となる。こうした学習事業を、調査方法として活用するとともに、今日に有効な学習方法としてブラッシュアップすることを目指し、本事業に取り組んだ。

（2）本研究の特色と本年度の取り組みの概要

第一に、本研究では、実際の社会教育施設で実現可能な学習プログラム開発をめざしている点である。研究者と現場職員が協働で講座を実施し、ともに模索するなかで、こうした講座をより豊かな内実にしていくためのスタッフの力量の質と、その力量形成の方法を究明していくこともねらいにすえている。

第二に、分野横断的な取り組みである点である。本研究の実施チームは、石井山と松本が成人教育学研究、加藤と細川が発達心理学研究と、成人教育学分野と生涯発達心理学分野の相乗りによる構成である。そうしたメンバーで、具体的なワークを共にこなし、それによってみえてきた同じ事実を共有し、協議するという手続きが、分野の壁を越えて通用する知の整理のためには不可欠との認識からの、このたびの取り組みである。

第三に、大学院生の指導と連動させながら、将来の国際比較調査につなげることを目指している。主に関わったのは、中国人留学生3名（王軒、王崇、孫冬梅。いずれも教育学研究科成人継続教育論コース修士課程1年）である。彼らには講座実施のノウハウを習得してもらうことで、いずれは中国での講座実施をねらっている。

第四に、この取り組みに至るまでも、また、講座と連動して、関連研究者の招聘を積極的に行ってきた（稲垣宏樹氏（東京都高齢者研究・福祉振興財団）、末本誠氏（神戸大学）、堀薫夫氏（大阪教育大学）、長澤成次氏（千葉大学））。そうした先駆的知見に学ぶとともに、高齢者教育研究・ライフレビュー研究のネットワーク形成に寄与したいと考

えている。

こうした体制による講座実施によって、当面のところ私たちが目指すのは、①社会教育事業としてのライフレビュー学習の理論と方法の確立、②高齢期の発達の測定方法の確立、である。

キック・オフとなった平成 21 年度の講座は、「あらたな“学び”－自分史作りからみえてくるもの－」と題し、(財)仙台ひと・まち交流財団 仙台市片平市民センターと本研究科の共催事業として実施した。受講生は、当初は 10 名弱を予定していたところ、結果的には、85 才(大正 14 年生まれ)から 68 才(昭和 17 年生まれ)までの計 6 名であった。講座を支えるスタッフは、岡崎修子氏(片平市民センター館長)、渋谷まゆみ氏(片平市民センター職員)と、私たち 7 名 + α (本研究科の大学院生)。スケジュールは以下のとおりであった。

	開催日時	内 容	講 師
1	4月18日(土) 10:00~12:00	・講話「自分史づくりを通しての学びとは」 ・話しあい「今後の進め方について」	前東北大学教授 菊池武剋氏
2	5月9日(土) 10:00~12:00	・「自分史」を始める前に ・語り合おう①「私の歩んできた道」 Aさん、Bさん	
3	5月23日(土) 10:00~12:00	・語り合おう②「私の歩んできた道」 Cさん、Dさん	
4	6月13日(土) 10:00~12:00	・語り合おう③「私の歩んできた道」 Eさん、Fさん	
5	6月27日(土) 10:00~12:00	・講話「自分史を書く・語るということ」	千葉大学教授 長澤誠次氏
6	7月11日(土) 10:00~12:00	・話しあい「今後の進め方について」	
7	9月5日(土) 10:00~12:00	・さらなる語り① Aさん、Bさん	
8	9月26日(土) 10:00~12:00	・さらなる語り② Cさん	
9	10月10日(土) 10:00~12:00	・さらなる語り③ Dさん	
10	10月28日(土) 10:00~12:00	・さらなる語り④ Eさん、Fさん	
11	12月5日(土) 10:00~12:00	・講話「仙台の昔話」 ・一緒に語り合いましょう	郷土史家 石澤友隆氏
12	12月12日(土) 10:00~12:00	・話しあい「冊子完成にむけて」	
13	1月23日(土) 10:00~12:00	・話しあい「冊子完成にむけて」 ・各自原稿校正	
14	3月20日(土) 10:00~12:00	・冊子完成 ・閉講式	

(3) 語ることへの躊躇

講座の成果は、受講者の自分史の記録集『臥竜梅』（2010年3月発行）が、私たちの振り返りとともにまとめられているので、詳しくはそちらを参照していただきたい。ここでは、このたびの講座実施のなかで、私たちにとっては最も大きな課題となり、大きな気づきとなった、高齢世代の自分を語ることへの躊躇、抵抗について触れておきたい。

このたびの講座では開始当初から、幾人かの方が、「私には語ることはない」「私は人様に語れるような人生ではない」「語りたくない。勘弁してください。」といった、語ることを強く拒否する姿勢を露わにし、一時は講座継続も危ぶまれたほどであった。そうした躊躇は執筆段階の直前まで続いた。

こうした事態の要因の一つには、このたびの講座の受講は公募というやり方を採らず、「この人のお話を聞いてみたい」という人を市民センターでピックアップしていただき、スカウトで受講者になっていただいたという経緯があった。そのため受講者のなかには、講座の意図をあまり理解されないまま加わられた方々も幾人かおられた。

二つには、伴走者である私たちの関わり方の問題も大きかった。できるだけ仲間を増やしたいとの思いから大学院生の参加を募り、結果、受講者よりも多いスタッフ体制となったのだが、院生たちには、どう関わればよいかが伝えきれず、そのことが深めきれないままの参加となった。「一体この人達は誰なのか」「私たちは研究につかわれているのか」という言葉が受講者からはたびたび発せられるなど、今にして思えば、当初は受講者にとって居心地の悪い空間であった。

受講者の語ることへの躊躇、抵抗には、こうした、事業開始期の手探りゆえの私たちの未熟さの問題もあったが、そうした技術的などころを越えたところに大きな“壁”があることが後に判明した。きっかけは、事態打開のために、それまでほとんど口を開かなかった中国人留学生スタッフたちが一体どのように受講者の語りを聞いているのかが、加藤道代氏の面接によって引き出されたことであった。

中国人留学生たちは、私たちの想像よりもはるかに素朴に素直に、受講者である高齢者の語りに敬意を払い、そこから学ぼうとしていた。「中国では、お年寄りが一人亡くなると、それは図書館を一つ失うのと等しい、という言葉があります。」つまり、中国社会では、今の日本社会に比べ、はるかに高齢者の存在や智恵が大事にされており、そうした彼らからしてみれば、受講者の語りは「宝そのもの」なのだという。「どうしてそれを語る価値がないだなんて言うのでしょうか。」

引き出された留学生たちの受けとめが受講者に伝わり、また、私たちとの関係も次第に濃くなるにつれ、受講者の姿勢は徐々に和らいでいった。「語れることはない」「書いて残すようなことはない」という類の言葉は最後までなくなることはなかったが、それでも徐々に講座は、仙台弁が舞いだし、かつての仙台の情景、戦前、戦中の生々しい記憶など、私たちの日常には流通することのほとんどない言葉や情報が舞う空間となっていった。

こうしたことをとおして私たちは、戦前を経験した日本の高齢世代は自らの経験知や価値観が新たな時代に通じないという経験を幾重にも重ねてきており、そうしたなかで受講者の多くが「自分たちの幼少の経験や価値観は、異なる時代の者に語る意味などない」「話っても伝わらない」といった、今の時代に対するある種の壁を抱えつつ生きている、ということに気づかされたのだった。

以下では、こうした気づきをはじめとする本事業実施によって見えてきたことが、共同研究者が依拠するそれぞれの学問分野（臨床心理学、生涯発達心理学、成人教育学）においてはどのようにとらえられるかを整理する。

（石井山 竜平）

2. 臨床心理学からみた本講座の意味と課題

人生の最終段階を迎えた老年期は、これまでの人生を振り返り、自分が辿ってきた良いことも悪いことも含めて、自分と自分の人生を受け入れていく統合の時期と言われている（Erikson, Erikson & Kivnick, 1986）。しかしその道のりは必ずしも容易ではなく、身体的な限界や老いの実感、喪失や死との直面と常に隣り合わせである。エリクソンが述べる老人期のアイデンティティは、「今まで以上にどうにもならないほど限られたように思われる個人的未来に対峙するという重荷を抱えて、…今はもう変えられない過去と未だに知ることのできない未来とを受け入れ、起こりがちな失敗や手ばかりは認め、必然的に起る絶望感と行き続けるのに欠かせない全体的な統合の感覚との間のバランスをとろうと苦闘している自分（Erikson, Erikson & Kivnick, 1986）」の発見である。もしもこれまでの人生で行ってきた自分の選択や、免れることのできない死を受けとめることができなければ、悲観的、絶望的な日々を過ごさなければならないだろう。ただし、エリクソンが図式で表した「統合 vs 絶望」という危機は、各々別個のものではなくむしろひとつの心理社会的特質であり、その段階のアイデンティティとしてどちらが「親和的」か「違和的」かの問題である（西平、1999）。そして他の発達段階と同様、老年期の人々もまた、決して思うにまかせない人生の葛藤に対して、成長の基盤ともなるべき努力を払い続けているのである。

こうした生涯発達心理学の理論を背景として、高齢者が自我統合感を高め、人生と死を受容していくことに対する援助の動きが見られるようになった。回想によって呼び起こされた過去の経験は、精査され、再統合され得るというバトラー（Butler, 1963）の指摘を端緒として、人生を回想すること（ライフレビュー）の治療的効果も注目され始めた（クローセン、2003）。わが国においても、聴き手の共感的な傾聴の助けを借りながら、高齢者が自分の人生を振り返り、その意味を再認識することが知られるようになり、医療、看護、福祉等の分野での治療的プログラムや、市民センター、公民館等における教育プログラム、あるいはレクリエーション的なプログラムが行われている。

しかし、「語る」ことの効果が強調される一方、そこには「語りたくない」「語れない」ことがあるという事実も認識しなければならない。「ある場面で、自分が自分の過去を語る」という行為には、「場面」への抵抗、「自分が」語ることの抵抗、「自分を」語ることの抵抗、「過去を」語ることの抵抗のいずれか、あるいはその複数が存在する可能性が考えられる。これらの抵抗は、語り手が抱えている「語れない」過去の内容によるものだけではない。その場にいる自分以外の人たちは誰なのか、何故、どのような目的でそこにいるのか、自分に何を求めているのかなど、その場の新奇性に対する緊張や不安から生じる抵抗もあるだろう。その意味では、了解のない場で自分が語ること、とりわけ自分の過去について語ることに当惑があるのは当然と言える。また、最初の参加意欲が高い参加者であっても、抱いていたイメージとその場の雰囲気や実際の体験との違いに戸惑う中で、場への抵抗が生じることもある。

自分史というものが、単に語られるだけではなく最終的に記述されることをゴールとするならば、語ることへの抵抗に加えて、書くということがどのようなことなのかについて考えておく必要がある。ある参加者は、「(自分史は)残したくない。棺桶に入れて持っていく。」と話した。書かれた自分史は、読者も参与する意味生成の共同行為であり(やまだ、2000)、語りの臨場性を越えた時間軸の拡張がある。書き残すことによって、作品は著者の手から離れ、読者の意味の世界に解釈を委ねなければならないかもしれない。従って自分史が残ることがもたらすものは必ずしも満足感や達成感とは限らず、強い抵抗となることは十分に考えられる。さらに、文章を「上手に」書けるかどうかという綴り方への不得手感や、文章を綴ることを簡易にするとされるツール(ワードプロセッサ)への苦手感などから、文章化に対する意欲低下につながる場合もあるかもしれない。

今回、我々が実施した自分史講座は、治療的なものではなく、市民センターを中心とした社会教育タイプである。そこで我々が参加者から教えられたことのひとつが、上記のような語ることへの躊躇や困難さであった。我々は、この間、語り手の自発的な語りを支えることのできる語りの場とはどのようなものなのかについて、繰り返し自問してきた。

奥村(1998)は、自らが行う治療的な回想法プログラムの運営の際、特に参加者がリラックスしてその場の交流が活発になるための配慮を次のように紹介している。まず、事前の準備として、回想のテーマ、参加者の目標を設定し、スタッフ間で参加者の情報や目標などを共有する。参加者間の交流促進のために座席にも配慮する。導入にあたっては、不安や緊張軽減のために、参加者にプログラム実施の目的、内容、実施期間を知らせる。できるだけ話しやすい雰囲気づくりに心がけ、リーダーは見本となるような自己紹介を行ったり、参加者が適当な言葉を見つけられない時は援助する。ある人に話しやすくても、他の人には話しにくいという場合があるということに留意しながら、テーマに即して、回想を促す刺激となるものを用意することもある。このような心理療法や心理治療的なアプローチにおける基本的配慮は、健康な高齢者に対する教育的アプローチにおいても同様に注

意すべきことであろう

岡本(2002)は、治療目的ではなく高齢者教育としての自分史作成実践を行うにあたり、次のような実際的な配慮を行っている。まず、自分史に興味があっても、自力で書き上げることのできない高齢者のために、30～40代の中年層のボランティア数名が「聞き書き役」の役割を果たした。また、作文指導の専門家による自分史作成のための具体的な指導を継続的に依頼していた。さらに、自分史集出版を最終的な目標として、そのための雑務を主催者側の世話人(社会教育主事)が世話をしている。

この2つの例は、講座実施にあたっての準備には幾つかのレベルがあることを示している。第一には、参加者にわかりやすく、無理のない努力によって到達し得る明確な目標を示すことである。その目標に向けて、スタッフが参加者に向けて一致した姿勢を持つことも含まれる。第二に、十分な説明による参加者の納得と同意のもとに進めること(インフォームド・コンセント)である。講座のスケジュールはもちろん、語りたくないことやプライバシーの扱い、途中参加辞退の許容についても、あらかじめ議論しておく必要がある。第三には、スタッフが率先して参加者のモデルとなること、第四には参加者を繋ぐ雰囲気づくりがなされることである。これは、参加者が自分史というもののイメージ形成とともに、その場に臨席する者がどのような人たちなのかを知ることによって、緊張や不安を低減することにも繋がるだろう。第五には回想を支える無理のない働きかけがあること、第六には実際的に記述するための補助や雑務という補助があげられる。

我々の講座においても、参加者の状況に合わせて、専門講師の講話、部屋や座席配置の工夫、茶菓の振舞い、当時の地図や写真などの資料提示、聴き手の紹介、感想の伝え合いなどが加えられたが、やや行き当たりばったりであった感は否めない。重要なのは、今回行われた様々な努力と工夫の意味と機能について再確認し整理することである。それらを踏まえた上で、講座実施にとってあらかじめ必要な準備と、その場に応じて柔軟に変更可能な対応を吟味しながら、参加者が安心して参加できる安定した運営を目指す必要がある。

最後に、講座が語り手とは異世代、異文化のスタッフによって担われていたことについて考察しておきたい。異世代、異文化の聴き手は、語り手の歴史的事実や時代の雰囲気を共有できないことによって、語り手に対する理解が阻まれているように感じたかもしれない。しかし、聴き手の思いや姿勢如何では、むしろ「語り手—聴き手」双方が理解のために努力し合うことになり、それ自体が意味のある相互作用となる。語りの場に存在するひとりひとりが機能するとき、自分史講座は、高齢者の語る事実内容の理解を超えた、よりダイナミックで意義ある場となる可能性をもっている。その意味でも、語り手と聴き手の関係性の中で構成される語りというものについて、さらに詳細な検討が必要である。

(加藤 道代)

文献

Butler, R. 1963 The life review: An interpretation of reminiscence in the aged. *Psychiatry*. 26. 65-76.

クローセン(Clausen), J.A. 2003 人生追想と人生物語 321-358 (グレン・H・エルダー& ジャネット・Z・ジール編著、正岡寛司・藤見純子訳 2003 ライフコース研究の方法-質的ならびに量的アプローチ- 明石書店)

Erikson, E.H., Erikson, J.M. & Kivnick, H.Q. 1986 *Vital Involvement in old age*: Norton. (E.H. エリクソン、J.M. エリクソン、H.Q. キヴニック 『老年期 生き生きとしたかかわりあい』 朝長正徳、朝長梨枝子訳、2000 みすず書房)

西平直 1999 『エリクソンの人間学』 東京大学出版会

岡本祐子 2002 『アイデンティティ生涯発達論の射程』 ミネルヴァ書房

奥村由美子 1998 回想法 (黒川由紀子編 『老いの臨床心理-高齢者のこころのケアのために-』 日本評論社 64-84)

やまだようこ編著 2000 人生を物語る-生成のライフストーリー- ミネルヴァ書房

3. 生涯発達心理学からみた本講座の意味と課題

誕生から成熟に至る変化が肯定的に発達と言及されているのに対し、成人から死に至るまでの変化は否定的に老化と呼ばれる (Perlmutter, 1988)。「たいていの人間の能力とはおよそ18ないし25才ぐらいの最盛期到達後、次第に衰退することはほとんどの研究が報告しての通りである」という考えが一般的に認められてきた。しかし、1990年代に入り、「入念に加齢に関する研究を追及すれば、病気が発見されない限り、加齢それ自体が認知や知的活動における衰退や喪失を引き起こすわけではない」という、新たな展望を支持する研究が注目され始めた。

生涯発達心理学において、発達とは、1. 生涯行程であり、2. 多次元性、多方向性(つまり、流動性知能は低下するが、語彙力、読解力、文章力、一般知識などといった結晶性知能は獲得(gains)と定義され、それらは個人の能力、経験、社会との相互作用によって多岐にわたること)、3. 可塑性のもので、4. 歴史、文化、社会との関連によって形成され、5. 多様な要因によって影響されるもの、と定義されている(Baltes, 1987)。獲得(gains)とは、新しい組織、機能の獲得、すでに存在している組織あるいは機能の効率の改良、存在している組織あるいは機能の新しい応用、新しい課題あるいは領域における機能のことであり、衰退(losses)とは、存在している組織、機能の消滅、効率の低下である。獲得と衰退(gains and losses)における関係について、Labouvie-Viefは、「獲得によって衰退が促される」、Baltesは、「選択的最適条件として獲得が衰退を補償する」として多次元性、多方向性について指摘し、Perlmutterは、「衰退と獲得は同時に偏在し、そこには因果関係は存在しない」、とそれぞれ主張しているが、一般的には、衰退は幼児期に起こりうる

ことであり、また逆に、獲得は高齢期にも起こる可能性があることが認識されている。つまり、幼児期の発達とは獲得の作用の累積であり、高齢期の変化とは衰退の作用が累積であるとする伝統的発達心理学の考え方とは異なる。

このような生涯発達心理学の視点から、本講座の意味と課題を考えてみた。本講座は、高齢者を対象とし、年間十数回の講座を経てこれまでの人生について自由に語り、自分史としてまとめることが目的である。構成メンバーは、受講者である高齢者6名と公民館職員、研究者を含む9名である。講座では、毎回、2名の受講者が自分史を語り、残りの受講者及び支援者と共有するという作業を行ってきた。自分史とは、自己の人生を物語として語る、語り直すことをすることである。しかしながら、本講座における各々の受講者にとって「自分史を語る」対象とその意義はそれぞれ異なる。例えば、「家族に残しておきたい。」あるいは「家族には知られたくない。」、「他人の前では語りたくない。」というように、自分史の内容そのものの多様性もさることながら、その目的も個人によって異なる。そのような自分史の位置づけの多様性を認める一方で、「語る」という作業は、他者に対して語ることのみでなく、自己に対しても語ることを意味すること、また、自分史は、人生や自己を物語として語る、語り直すと考えられている（やまだ、2000）。Eriksonによる成人期の発達課題である「生成継承性(generativity)」の概念に鑑みると、これまでの人生経験を自分史のなかで語ることにより、家族を含む次世代への継承という社会的・歴史的な文脈における役割を見出すことができる。それぞれのライフスパンにおける自己を振り返ること、あるいは未来の自己について考えるとき、それは現在の自己とは同一視することはない。つまり、個々のライフイベント自体が変化することはないが、現在の文脈の中で再生することにより、新たな意味を見出すことから、自分史作りという作業は、自己を成長させたり、自分自身の物語の解釈を深めていくということが示唆され、生成継承性の高い個人は経験を意味付ける傾向があるとされている（McAdams, D. P. & de Aubin, E. S., 1998）。

しかしながら、本講座においては、同じ社会的・歴史的背景を共有することで親近感を感じている受講者もいたが、一方で、「語る」ということ自体の難しさやその意味を見いだせない受講者の存在も考える必要がある。今後の課題として考えられることは、老年期は、もはや「衰退」ばかりが累積するのではなく、「獲得」も存在するという生涯発達心理学の視点からみる「自分史作り」は、生成継承性という文脈で働くということ、また、老年期におけるパーソナリティーの完成、という点においても寄与することが大きいということ、受講者および参加者（支援者）が認識し、語りやすい雰囲気を作りあげることである。受講者にとってみれば、家族にもそして自らに対しても語ることをためらっている「自分史」を、これまで全く面識のない参加者の前で語ることは容易なことではない。そのためには、研究倫理を再度認識し、まず、事前に「インフォームド・コンセント」を得ることが重要である。支援者として参加している研究者は、受講者に対して、事前に、

講座の内容や目的を丁寧にわかりやすく説明し、理解されたかどうかを確認した上で、講座を開始する必要がある、原則的には文書により同意を得ることが必要である。文書によって同意を得ることが難しい場合にも、プライバシーの確約をすることが重要である。

「今、ここ」で語られた内容は、外部に漏洩することもなく、研究者が本研究のみにそのデータを用いるということを十分に伝えることが、受講者にとって、いささか「語る」ことに対しての抵抗が軽減することが考えられる。同時に、参加に対しては受講者の自由意思であり、参加を途中でやめることも答えたくないことには答えないという権利があるということの周知も重要である。このことに関しては、研究者により、語りたくないことは「語らない自由」に基づいて語る必要はない、ということに説明がなされていたので、今後も尚強調すべき点であると考えられる。最後に、何と云っても、受講者に対して接する際には細心の注意を払い、また、特に人生経験豊富な高齢者として十分な敬意をもって、その自分史に耳を傾け、不快感や不利益が生じないよう言葉遣いや表現および立ち居振舞いにも注意することが重要だと考えられる。参加者としての研究者がこれらを再認識することにより、語り手と聞き手の間のラポールが形成されることになる。語り手は、聞き手によりその認知処理過程が左右され、熱心な聞き手により、語り手の記憶再生が引き出されることが報告されている(Pasupathi, 1998)。本講座における自分史の語りは記憶実験に用いられているわけではないが、語りの内容は、記憶に依存している。従って、聞き手の関わり方が肯定的に働きかけ、鮮明な記憶再生をすることにより、講座における「自分史を語る」ということに関して自己効力感が得られることも可能である。こうしたことを踏まえて、支援者が参加することが受講者のより積極的な「語り」を促す可能性を示唆している。

(細川彩)

文献

- ・ Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology. *Developmental psychology*, 23, 611-626.
- ・ Perlmutter, M. (1988). Cognitive potential throughout life. In Birren, J. E. & Bengtson, V. L(Eds.). *Emergent Theories of Aging*. New York, Springer.
- ・ McAdams, D. P. & de Aubin, E. S. (1998). *Generativity and adult development*. American Psychological Association.
- ・ Pasupathi, M., Stallworth, L. M., & Murdoch, K. (1998). How what we tell becomes what we know: Listener effects on speakers' long-term memory for events. *Discourse process*, 26, 1-25.
- ・ やまだようこ編 (2000) 『人生を物語る-生成のライフストーリー』 ミネルヴァ書房

4. 成人教育研究からみた本講座の意味と課題

ここまで示されてきたとおり、「語ること」への躊躇、抵抗は本講座を強く特徴づけている。この節では、こうした「語ること」への抵抗に注目することが成人教育研究にいかなる可能性や課題を提起するののかということの3点に分けて論じる。

第一に、「語りたくない」という「語ること」への抵抗は、とうぜん自分史学習の存立基盤をラディカルに揺さぶる。「語らない」と自分史講座は始まらないのだ。それゆえに「語ること」は自分史学習において自明視されてきたわけだが、本講座が示すように成人が自らを主体的に語り、書くということは容易なことではない。むしろ強い心理的抵抗や拒絶をとまなうものである。

とはいえ、「語らない」自分史講座というものは存立しえるのだろうか。「語ること」への躊躇や抵抗が私たちに突きつけるのは、講座で「語ること／書くこと」がほんとうに必要なのか、「語らない／書かない」という選択をいかに位置づけるのか、という自分史講座にかんする根底的な問いだったといえる。さらに私たちに難しくさせたのは、本講座では、「語りたくない」にもかかわらず、むしろそうした「語ること」に躊躇や抵抗を示す人たちが他者の語りを「聞くこと」を楽しみにしているというパラドキシカルな現象であった。たとえば、「皆さんのお話をうかがうのは本当に勉強になりました」。「お互いにもものを話していると、共感がわいてくるんですね」などと語られる。しかし「語りたくない」し「書き残したくない」という。

このように「語りたくない」が「聞くこと」で「勉強」になるということのいかにとらえたらよいのだろうか。自分史学習が自己や人生の意味の再構築をめざすものであるとして、もしこのように自らを語らなくとも「聞くこと」が意味生成に一定の効果をもつのであれば、それでも講座で自らを「語ること」を強調する積極的な意味をどこに求めるのか、「語ること」の積極的な意味を講座でいかに説得的に説明し共有できるのか、ということは今後検討する必要があるように思う。

第二に、「語ること」への躊躇や抵抗は、自分史学習をめぐる教育的な支援のあり方を問うている。「語りたくない」という「語ること」への抵抗のなかで、結果的にその抵抗に抗する形で／抗してさえも、「語ること」をめざして実践されうる成人教育的な支援とはいかなるものか、その理論的基盤と実際的な方法論とは何かが問われている。

実際に本講座において、私たち支援者の側がいかにかにふるまえばいいのかということは大変苦勞した点であった。何度か討議したが答えはわからなかった。しかしそれでも、私たちのなかでは「語ること」が目標であり、「語ってもら」ためにできる限りの努力をするということには変わらなかったと思う。それは、私たちは「語ること」が自己や人生の意味構築に大きな役割をはたすという自分史学習の教育的意義を信じているからである。それに、講座のスケジュールが迫っていたり、成果を出さなくてはならないという事情もあった。これらの複合的な理由のもとで、「語ってほしい」と考え実際に支援をおこなって

きた。

もちろん、「語ること」をめざして支援をするといっても、私たちは自分史学習には「語らない自由／書かない自由」が存在し、誰も語りを強制できないことを十分に理解している。だからこそ、「語りたくない」と「語ってほしい」とのあいだで悩み、ジレンマに陥るのである。実際に本講座である種の強制が機能していたとは到底思えないが、しかしそれでも注意しなければならないのは、こうした教育的な支援のあり方が倫理的問題と直結するということである。最終的に講座をコントロールしてしまうのは、「語ってほしい」とする支援者の側に他ならない。たとえば、私自身は、当初「語る／書く」という目的のために合理主義的な思考に陥りつつあった。〈とにかく〉、〈何でもいいから〉、「語ってほしい／書いてほしい」という考えが自分の頭をよぎったことは確かなのである。「語ること」への躊躇や抵抗は、支援のあり方をめぐり、支援する側の合理性や権力性に注目する必要性を厳しく提起するのである。

第三に、「語ること」への抵抗に注目する必要があるのは、ときにそれが「語りたくない」という状況から「語るようになった」という変容の過程をとまなうということにある。成人教育研究は、成人の「変容」の過程に「学習」をとらえてきた。問題は、この変容をいかにとらえるのかということである。語ってもらうために、私たちは1年間の講座のなかで何度も試行錯誤を繰り返してきた。たとえば、専門家による講義、座席の配置、留学生による語りの意味付与、支援者のポジショナリティについての説明など多数挙げることができる。

それぞれについては今後吟味していく必要があるが、ここではさしあたり次の点について指摘しておきたい。それは、講座のなかで「語ること」あるいは「聞くこと」の意味が相互交渉されてきたということである。変容の過程を、講座というローカルな場における意味の交渉としてとらえることが重要である。そしてそのダイナミックな相互交渉をとおして、受講者だけでなく、支援者も実践それ自体も再帰的に変化する。このとき、「語りたくない」という「語ること」への抵抗は、エンゲストロームに依拠して、活動システム内の「矛盾」としてとらえることが可能である。つまりその「矛盾」をめぐる意味の相互交渉が弁証法的に活動システムの脱構築を駆動させる。実際、こうした「語ること」をめぐる矛盾にいかに対応するのかが本講座の中心的課題であり続けた。その意味で、こうした「矛盾」が自分史学習の実践を構造化している。

さて、この「変容」をいかに評価するのかということも大きな課題として残っている。興味深いのは、講座で「語りたくない」という状況から講座で「語ってもいい」へと変容するなかで、「講座で書いてもいいが、家族に残したくない」「講座の自分史と家族に向けた自分史を分けて書く」と語られることもあったということである。こうして自分史が機能的に使い分けられるということは、語りが聞き手との相互行為で構築され、また自己もその相互行為のなかで構築されることを示している。個人の自分史は多様であり、自己も

多様である。

そうであれば、「講座」で自分史を語るようになったという「変容」はいかなる意味をもつのか。「講座」での自分史学習の意味をいかにとらえればいいのか。従来の成人教育の理論は、統一的で自律的・合理的な自己の学習や変容を前提としており、こうした自己の多様性はとらえられていないのである（Clark & Dirks,2000,pp.111-115）。

（松本 大）

文献

- ・ Clark, C. & Dirks, J., 'Moving Beyond a Unitary Self: A Reflective Dialogue'. Wilson, A. & Hayes, E., (eds.), "*Handbook of Adult and Continuing Education: New Edition*", Jossey-Bass, 2000.

おわりに

このように、高齢者が自分を語るということのデリケートさ、それを越えたところに現れる森の深さ、重さを実感した第一回目であった。

この講座は、講座に至るまでの準備過程や、講座の時間前後で、片平市民センターの方々による膨大な労力と配慮に支えられた取り組みであった。とくに、職員の渋谷まゆみさんには、豊かな自分史を語ってくださりそうな方を探し、口説き、講座が始まってからは、講座外でも受講者の方々へ様々な配慮を重ねていただくなど、手厚く支えていただいた。こうした支えと、受講者の方々のお人柄などに支えられ、このたびの講座が一定の成果と気づきに至ったことに、深く感謝している。

このたびは、ゼロから一をつくるという、完全な手探りの段階であった。そのため、「語る」から「書く」への移行を誘うために行われたテープ起こしや、最終の冊子の編集など、かけられた労力は膨大であり、そのまま実際の社会教育事業に導入できるレベルにはなく、今後はそうした点での精査が目指されなければならない。その一方で、当初は半年の予定が1年に延長するなか、スケジュールが調整しきれず、私たち自身の講座への参加がままならなくなったことなど、私たち自身が今後に向けて克服すべき課題も少なくない。

さらに、こうしたパイロット講座の実験および継続を市民センターで行うには、①職員がジョブローテーションがおよそ3年と頻繁で、同じスタッフ体制による継続実験が難しいこと、②近年の行財政改革を受け、市民センター事業では「学びの成果の地域還元」が強く求められるなか、自分史講座はそうした波及につながらないと判断されがちであることなど、様々な困難があることも見えてきた。

こうした課題はあるものの、関係する皆様のご協力をいただきながら何らかの手立てで克服し、他所への普及が可能な事業設計を目指して取り組みたい。

（石井山 竜平）