HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	自我の統御と支配を超えて : 教育言説における〈変容〉理解のための理論枠組み再考
Author(s)	富田, 俊明
Citation	国際広報メディア・観光学ジャーナル, 28, 53-70
Issue Date	2019-05-08
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/74389
Type	bulletin (article)
File Information	053-070-04Tomita.pdf

Instructions for use

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

Jimcts

自我の統御と支配を超えて
―教育言説における〈変容〉理解のための理論枠組み再考―

北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院　博士課程
富田　俊明

Beyond Ego's mastery and control over self and world: Reframing the notion of *Transformation* in educational discourse

TOMITA Toshiaki

abstract

This paper examines the notion of *transformation*, frequently used in educational discourse, and searches for a framework for understanding the exceptional artworks of students under my guidance.

The contributions of Satoji Yano, a pedagogical anthropologist, are among the few works that have examined the extraordinary aspects of transformation in educational contexts. Yano's article on *Developmental Education* and *Generative Education* (Yano, 2000) merits careful reading as it highlights the boundary of existing educational and learning theories that limit our understanding of transformation due to their narrow focus on Ego's mastery and control over self and world. Yano's paradigm draws upon Bataille's anthropology, which serves here to clarify the notion of transformation on a human historical scale.

In this paper, the precise point of extraordinary transformation remains unstudied, but is suggested to resides in an extended understanding of the self that includes the holy, parlous and phyletic layers of our mind.

1 はじめに

1-1. 事例理解のための理論的枠組構築の必要性

筆者は、複数の教員養成学部において絵画を中心とした実技指導を行ってきた。特に学習者の文脈に根ざしたイメージ探求型授業の実践研究を行っている。その結果として、後述するように学習者を〈変容〉させる特異な事例が出現してきた。これらの特異事例には、「美術の教育」か「美術による教育」かといった従来の教育観では理解しきれない事象が含まれる。授業デザインが特異事例の出現を促していることが学生のエッセイから読みとれるが、出現率の低さから、特異事例は教育可能な範囲の限界を超えたところで何かが発生していることを示していると考えられる。

本研究の目的は、具体的な美術制作によって生じた人格形成の質的特徴を理解するための理論を提示することである。特異事例において学習者は「聖なるもの」「異様なもの」に出会い強く揺さぶられている。このようなイメージ生成とその体験は学習者自身にも予想外であることから、筆者は〈出現〉と呼び意図的な造形思考から出たものと区別している。限られた芸術家のものと信じられてきた神秘に満ちた奥深い創造性の体験を彷彿させる現象である。体験のインパクトは、誰よりも学習者自身に実感され、表現はより人格に根ざしたものとなると同時に、学習者の生き方にも影響を与えていくようである。このことから、素晴らしい芸術作品を生み出すにはどうすればよいかではなく、学習者の生き方にどのような影響を与えていくのかという方向で、イメージ生成と人格変容の関係、その指導法の可能性と限界について探究する。

〈変容〉なる語は、教育を巡る言説の中で多用されており、このような強烈な制作体験を巡る事象を理解するためには〈変容〉の質を問うことがまず必要となる。特に、本研究が対象とする事例は、いわゆる学習到達目標を超越しているため、既存の教育学や学習論による解釈では、事例が表しているものを縮減してしまう恐れがある。本研究は、この超出部分の理解を目指すものであって、これを拡充していくような解釈の枠組みを構築することがまず必要である。

そのために、本稿では、〈変容〉に関わる教育学・学習論の論者の言説を、矢野智司の提示するパラダイムによって比較・検討するとともに、これらの論者が依拠するベイトソン（G. Bateson）とユング（C. G. Jung）の概念が限定的に利用されている事実を指摘する。ここから〈変容〉の異質性を縮減する理解枠組みの条件が浮き彫りになるとともに、本研究が対象とする事例理解のための理論的枠組みの可能性が示唆される。

1-2. 本論の構成

次節第二節では、論者によって恣意的に使われる〈変容〉を整理する必要

富田 俊明 TOMITA Toshiaki

性から、人間の変容に関わる事象を教育人間学として研究してきた矢野智司の議論を取り上げる。矢野によれば、従来の近代的な教育観に合致する「発達としての教育」が学校教育として現実化している一方、社会構造を構成する禁忌の侵犯により聖なるものに触れ、内的体験をとおして連続性・内奥性を回復させる「生成としての教育」があるという。これにより〈変容〉を二つに整理することが可能となる。

矢野と似た考え方に、変容的学習論（transformative learning theory）で代表的なJ.メジロー（J. Mezirow）の「形成的学習」「変容的学習」がある。子ども期には学校教育などを通じ社会規範を内面化させるが、おとな期では形成された前提を批判的、省察的に変じることを学ぶことが重要になってくるという。おとな期の変容的学習についての研究は、「生成としての教育」をより具体的に研究するものと言えよう。第三節では、変容的学習における代表的な論者であるメジローとR.D.ボイド（R. D. Boyd）が互いの理論をどう捉えているかを整理し、変容的学習論の二つの立場の違い、目指すものの違いを、矢野の視点を使って分析し確認する。

第四節では、再び矢野の議論に戻り、「生成としての教育」の在り方について、教師とその「生の技法」から検討するとともに、その範囲が限定的であることを指摘する。

第五節では、先の節で見てきた理論の射程の限界を指摘する。各論者はベイトソンとユングを参照しながら、その奥行きを見損なっている。人間に〈変容〉をもたらす「聖なるもの」「異様なもの」の根源を再確認するとともに、事例理解のための理論的枠組み構築に必要な、今後の課題を述べる。

2 〈変容〉の二つの次元

2-1.〈変容〉の異様さを排除してしまう従来の教育観

〈変容〉を捉え直す研究として、近代教育、特に日本の学校教育が極端に世俗化しニヒリズムに陥っていることへの危機感から、教育学の枠組みを揺さぶり、新たな教育対象を探究する矢野智司の研究がある。矢野によれば、近代の教育学は、生成変容に関わる多様で異質な出来事を排除または観察可能かつ計測可能な用語群に置き換えるマトリックスの形成の上に成り立つという。前近代的で非世俗的なものは時代遅れと断じられ、社会化に適合する発達や成長に置き換えられ「生の変容における極めて限定された側面にのみ関わることになった」（矢野2009：24）。近代教育が如何に〈変容〉の実相を変形・縮減するかについて、銀河鉄道の夜の主人公ジョバンニを例にとり、矢野は次のように問いかける。

> ジョバンニのようにさまざまな敷居をまたぎ越し、その境界線を超えるごとに新たな生が生起するものではないだろうか。そしてこの自分が何

かを境にして変わるということは、変態・変異・変身というべきものであり、この境を超える以前とその後の生では共約が不可能なために、両者を比較して良くなったとか、悪くなったとかいうことのできないものではないだろうか。しかし自己が生成し変容するという異質な出来事は、「成長」や「発達」や「社会化」という用語でもって切り取られ解釈されることで、その異様さが削ぎ落とされ、その痕跡さえ見えなくなっているように思える。私たちはそれほど「成長した」「発達した」と語ることに慣れている。(矢野2009：23)

ここには、ある危機に曝された個人がこれを境に飛躍し異質なものに変わっていく様子が描かれている。〈変容〉を捉える枠組みそのものを見直す必要性はここにある。矢野は、このような成長・発達という把握を許さないような「生成変容の出来事を教育学において論じるには、従来のアカデミズムの文法とは異なった語り方の工夫が必要である」(矢野2009：26) とし、理解枠組の革新のためにバタイユ (G. Bataille) の人間学にその手がかりを求める。

2-2. バタイユによる労働の理論と芸術の誕生

バタイユによれば、人類史は道具の誕生と芸術の誕生によって画することができるという (Bataille 1955=1975：61)。人間は道具の使用と労働の原理によって、ようやく動物から分化した。芸術は道具によって得られた諸条件を前提としつつも、有用性の反対物としての価値を持つ。それは労働と道具の印を帯びた世界へ発せられた一つの抗議だというのである。

労働の原理とは、次のようなものである。すなわち動物のような直接的な欲求を否定し、未来における実現を企図することであり、そのために役立つかどうかという目で物事を捉えるようになることである。こうして労働の原理は事物を秩序立てるとともに、これに従属せずむしろ安定を乱す死や性を、忌避すべきものあるいは聖なるものと看做すようになる。この秩序は、目的-手段関係への分離とともに、有用なもの-禁止されたものの分離をもたらす。死者の遺体のように、魅惑し恐怖させる禁止された客体は聖なる客体となり、接近できるもの、俗なるもの、取り扱いやすいものとの根源的類別が始まる (Bataille 1955=1975：67-73)。

この労働の原理は遊びによって超克され、それは芸術的活動によってなされた。芸術的活動は「欲望を支配する違反の状態であり、より深く、より豊かで、驚異に充ちた世界への強烈な要求であり、つづめていえば一つの聖なる世界への要求」(Bataille 1955=1975：92) である。このような「動物性の否定」と「動物性への回帰」、あるいは「禁止」と「禁止の侵犯」は一回きりの出来事ではなく、繰り返されダイナミックな相補的一体系を成している。

2-3.「発達としての教育」と「生成としての教育」

人間の〈変容〉を根源的な二相として捉えるバタイユの理論を教育に読み替えることで、矢野は教育を二つの次元で捉え、それぞれの特徴と相互の関

係の概略を描出している。すなわち労働の原理に基づく「発達としての教育」と、労働の原理を否定する「生成としての教育」である。

労働の原理と教育における発達の理論の同根性を、矢野は次のように指摘している。

> 近代は労働の時代であり、資本主義であろうと社会主義であろうと「労働する人間」こそが「人間」のモデルをなしている。したがって、いま労働のプロセスを、発達のプロセスといいかえたが、「発達の理論」が、労働のプロセスをモデルにして制作された人間の変容をとらえる論理であるのは当然のことであった。つまり、「発達」という自己変容のプロセスと論理とは、労働によって世界を同化し、人間自身を人間化するプロセスと論理とを意味する。そして、この労働による人間化が、わたしたちが通常イメージする「教育」の基本形となるのだ。（矢野2000：29）

上述の「わたしたちが通常イメージする」教育とは、学校教育のことである。私たちにとって「発達としての教育」は大変身近なものと言えるだろう。それは現在を未来の準備とし、物事を目的-手段関係へと分裂させ、他者や自分自身をも事物として扱うようになるということである。こうして人間は深刻な疎外感を抱え込むようになる。

これに対し「生成としての教育」は、「労働＝発達の理論」によって構成された社会構造を支える禁忌を侵犯することにより聖なるものに触れ、内的体験・恍惚・法悦・脱自の体験をとおして連続性・内奥性を回復させる。これは企図の放棄・事物性の破壊・有用性の拒否等、「発達の理論」と鋭い対比を成す。企図できず目的的契機を持たないため、従来の教育観からは教育とは認められないであろう。

> 発達としての教育のように、生成としての教育を変容への「企て」といわないのは、「否定の否定」によってもたらされる変容が、「企て＝企図の観念」という未来の目的に向ける構え自体と対立するものだからである（矢野2000：41）

学校教育に代表される「発達としての教育」は、人間の〈変容〉を企図できる。それは設定された最終到達段階を漸次的自己拡大によって目指すものである。

労働の原理に支配された社会にあって、これを否定することは、通常の想像力を超えることである。このような領域で生起する事象は言語化が困難なため、従来の学問の対象となりにくかった。しかし、私たちはそれを知っている。「『否定の否定』によってもたらされる変容」とは、異様さを帯びた〈変容〉であろう。

湯浅博雄はバタイユ論の中で、労働の原理を超えてしまう人間の本質を次のように捉える。

人間はむろん生存を維持し、生活を富ませる必要に応えて労働し、自然を否定する仕方で対象化しつつ自分にとって有用な事物へと作り変える活動に（そしてその活動が効率よく実行されるべく組織された消費や交換の実践に）勤しむけれども、しかしそれが自らの最も本来的な目的であるとは思えないから。活動的な外的生を営む時間と空間においては、自分がなにものにも依存せず、奉仕もせず、自分自身として自らのうちにのみ究極性を持つとは得心できないから。人間は行住坐臥そう意識しているわけではないにせよ、奥深いところではいつも「自分がもっぱら必要なものを充たす要求に応えるだけの存在ではない」と信じている。（湯浅1997：195-196）

「労働の理論」だけでは充たされない私たちの心が、「生成としての教育」を、社会構造を超えたコムニタス（V. W. Turner 1969=1976）を求めるのであろう。

矢野によって示されたパラダイムにより、互いに対立する二つの〈変容〉を区別することができるようになった。言語化が困難で学問の対象になりにくかった異質な〈変容〉を捉えるために、新しい理解枠組みを求めていく必要がある。矢野は「生成としての教育」とは何かについて、「過剰な贈与性をもった教師」の誕生から論じていくが、これについては、第四節で見ていくこととする。

次節では、〈変容〉をめぐる複数の言説を持つ変容的学習論の代表的なものを分析し、矢野の主張する教育の二つの次元という捉え方が、錯綜した議論をどのように整理するかを見てみたい。

3 変容的学習論における〈変容〉

3-1. 自我（エゴ）の統御と支配か、全体性のビジョンか

前節で見てきた教育の二つの次元という視角を使って、教育学・学習理論において多用されている〈変容〉に関する言説を検討してみたい。本研究は大学生の美術作品制作における特異体験を対象とすることから、学校システム内の教科としての美術教育をめぐる言説[1]ではなく、学習者の自己決定性や自律性を問題とする成人教育学・生涯学習論を見ていく。

ノールズ（Knowles, M.）によって構想された成人教育学（andragogy）は、子どもを対象とした教育学（pedagogy）とは異なり、成人学習者の自己概念はより自己決定的であり、学習の方向は教科中心的なものより課題達成（performance）中心的なものである。ノールズが想定した単純で素朴な学習者像に基づいた教育理論と方法は、「個々の成人がおかれた状況や、階級、性、民族・人種といった属性に応じた、より多様な主体としての成人学習者を想定した教育方法が考えられなければならない」（赤尾2004：26）という問題意識から批判され、様々な生涯学習理論と方法が主張されている。こうした

►1 小松佳代子は著書『美術教育の可能性　作品制作と芸術的省察』の中で、美術教育をめぐる包括的な議論を通して、美術の人間形成的意味と美術を介しての教育を再考する教育原理論を追究している。小松の結論は「質的知性を涵養するものとしての美術教育は、学校教育のカリキュラムとして正当に位置づけられなければならない」という主張である。美術教育の必要性とは、①制作中心主義、技術あるいは自己表現のみを重視して知性や思考の問題を度外視する傾向から、美術教育を解放すること、②芸術的省察による質的知性の涵養という教育的意義をもつ営みであること、の二点である（小松2018：109-122）。このどちらもが、美術教育の学校システムにおける正当化という目的に収斂している。〈変容〉の捉え方を焦点とする本稿の問題意識からすると、小松の描く①②がもたらす「モノを介して外界をとりこみつつ内界をゆたかにしていくような営み」としての〈変容〉は、自己の漸次的拡大であり、「発達としての教育」の範疇に含まれる。

富田 俊明 TOMITA Toshiaki

多様な学習者の社会的属性や社会的文脈における学習は〈変容〉と言いうるが、本節では、〈変容〉の原理そのものに焦点を当てるという観点から、変容的学習論を取り上げる。

変容的学習論は、成人が既に身に付けた認識枠組みを変えていく学習に関する理論である。代表的な理論家メジローによれば、子ども期には学校教育などを通じ社会規範を内面化させるが、おとな期では形成された前提を批判的、省察的に変じることを学ぶことが重要になってくるという。子ども期の形成的（formative）な学びによって得られた認識を組み替えるおとな期の変容的（transformative）な学びについての研究は、矢野の言う「生成としての教育」をより具体的に研究するもののように見える。本節では、変容的学習論の代表的な論者であり、多くの点で鋭く対照的なメジローとボイドが互いに相手の理論をどう考えているかを比較し、なおかつ矢野の提示した視点を使って、両者の主張する〈変容〉の違いを浮き彫りにする。

メジローの主張する変容的学習とは、「当然視されている認識の準拠枠を、もっと包括的なものや特殊なもの、開かれたもの、情緒的に変化可能なもの、省察的なものなどに変える事で、行動の正当性を証明するような信念や意見を形成する学習の過程」（Mezirow 2000：8）である。

メジローの論じる〈変容〉は「混乱させるジレンマ」から始まり、「10のステップ」を経ていくとされる（Mezirow 1991=2012：235-236）。

① 方向を喪失させるジレンマ
② 恐れ、怒り、罪悪感や恥といった感情を伴った自己分析
③ 想定の批判的評価
④ 自己の不満と変容のプロセスが他者と共有されていることの認識
⑤ 新たな役割、関係、行動のための方法の選択
⑥ 行動計画の作成
⑦ 計画を実行するための知識や技能の獲得
⑧ 新たな役割の試行
⑨ 新たな役割や関係における能力や自身の構築
⑩ 自己の新たなパースペクティブが提示する条件に基づいた生活への再統合

メジローはその代表的な著作『おとなの学びと変容　変容的学習論とは何か』で、自身の考えを多くの論者の概念を引きながら補強している。そのうち、ユングの分析心理学をベースとしたボイドとマイヤーズ（J. G. Myers）の変容的学習論を引いて、以下のように論じている。

メジローは、ボイドとマイヤーズの主張する理性を通しての変容を補うものとしての〈識別〉は、あくまでメジローが主張する「表現的意識」と呼ぶ発達を必要としている、と言う。メジローが解説するユング派の主張では、自己は次の四点から構成されると言う。すなわち〈エゴ〉や〈原型（原文ママ）〉、〈影〉、〈アニマとアニムス〉、〈ペルソナ〉である。

自己が四点の構成要素しかないという考えはユングの分析心理学とは相容れないし、〈エゴ〉と〈原型（原文ママ）〉をまとめて「集合的無意識に属する本能的で根源的なパターン」だとする解釈は分析心理学を根底からひっく

り返す解釈である[2]。ユングは心を階層として捉えており、エゴは意識を満たすコンプレックスの一つである。その下に個人の意識の影である個人的無意識、さらにその下に個人を超えた集合的無意識が存し、それは元型で満たされていると述べている（Jung 1999：12）。

ユングの階層論を無視した間違った理解にもとづきボイドとマイヤーズの主張を整理した上でメジローは、結局ユング派の主張は、メジローの言う意味パースペクティブの心理的ゆがみを別のアプローチから説明しており、変容的学習論における表現的把握と自己中心性という側面を補うものであるとしている。すなわちメジローの自説を部分的に補うものであると捉えている（Mezirow 1991=2012：235-236）。

これに対し、ボイドとマイヤーズは、両者の理論が土台とする心理学的枠組みの違いを指摘、すなわちメジローの「パースペクティブ変容」はフロイトの精神分析に、ボイドとマイヤーズの「変容的学習」はユングの分析心理学にその根拠があるとする。彼らによればA：「パースペクティブ変容」とB：「変容的学習」の違いは、以下の五つの概念的テーマにまとめられる（Boyd & Myers 1988：262-277）[3]。

①目的

A：個人の無意識の禁止と社会化からの抑圧に気づくことで、自我（エゴ）が人生のコントロールを取り戻すのを援助する

B：前半生における実現可能な差別化と後半生における意味ある統合を個が発展させるのを援助する

②構造

A：自我（エゴ）こそが「パースペクティブ変容」における中心的アクターであり、個が持つ文化内での関係性の中で出会う問題に直面し解決する

B：「変容的学習」では、心の他の構造、動的な部分があり、自我（エゴ）とともに個の変容をもたらす存在である

③コンテンツ

個人の振る舞いに影響する無意識内容を考慮するが、両者には違いがある。

A：個人の無意識のみ

B：集合的無意識

④実行性

A：省察を実際上のはからいとする

B：識別と洞察を第一とする

⑤プロセス

A：10の要素からなる「問題解決」のステップが変容を成し遂げるために取られなければならない

B：悲嘆のワークにおいて三つの核になる活動からなる識別と洞察が体験され、これを通じて変容がなされる

ボイドとマイヤーズの主張する〈変容〉にとってキーとなる「識別（あるいは洞察）discernment」についてさらに詳しく見ていくことにする。彼らに

►2 分析心理学の核心を成す概念である「元型 Archetype」が、「原型」になってしまっている（Mezirow 1991=2012：232-234）。

►3 ボイドとマイヤーズが比較検討の対象としているメジローの論文は Mesirow, J (1981) A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, Vol. 32, No. 1, pp. 3-24.である。

よれば、メジローの言う理性的なインサイトを得る努力としての〈変容〉にとって何より先に主要なものとして、自分と世界に対する統御と支配を生み出し手中にすることが挙げられる。このような物事をバラして基本部分を見るような批判的省察による省察的インサイトに対して、ボイドとメイヤーズは熟考するインサイト・個人的啓蒙・物事を繋げ、比例的な全体性の中で見ること・自己と世界との関係についての暗黙知を高めることが、個人のビジョンと意味の創造にとって必要だと主張する。これが彼らの言う「識別discernment」だと述べる（Boyd & Myers 1988：261-284）。

要約すれば、ボイドとマイヤーズが主張する彼らの論とメジローの論との違いとは、自己決定性に対するよりホリスティックな自己像だと言える。このことは、次に見ていくメジローとベイトソンの違いにも相同する。

3-2．自己の支配か、目的的意識を乗り越えるのか

メジローは、意味パースペクティブの概念構築にあたり、ベイトソンの理論の中から、論理階型の考え方を、変容の質の違いを構造的に理解するために部分的に包摂している。そのためこの点において両者は似ているように見えるが、〈変容〉する自己像の捉え方は大きく異なっている。

安川由貴子は、メジローの変容的学習論からベイトソンを読み直す論文の中で、両者の自己像の捉え方の違いを指摘している（安川2009：24-25）。すなわちメジローが意味パースペクティブを変容させる方法論を重視したのに対し、ベイトソンは西欧近代的な「個」を中心とした思考から「関係」論的な思考へ移行することを重視した。認識の変容のプロセスや方法を重視するか、認識の変容の方向を重視するかという相違の他、メジローの理論的背景には、成人学習論の目標でもある、他者に依存せず自己決定する学習者＝自己像がある。一方、ベイトソンのコミュニケーション理論では個別のものではなくあいだの関係、関係性のシステムとして捉えていこうとしている。両者の「背後で想定されている自己への期待や自己の捉え方に差異が表れている」（安川2009:25）とする安川の指摘は、本稿の問題意識にとって興味深い。

この指摘に関してもう少し踏み込んで述べるならば、自己の自己自身と外部の統御と支配の追求というメジローの目標は、ベイトソンによる人類の目的的意識が持つ破壊的な影響についての注意喚起と、〈智〉を取り戻そうという呼びかけ（Bateson 2000：570-617）と鋭く対立するものであり、単なる違いとは言えない。メジローはベイトソンの理論の一部分を包摂しつつ、ベイトソンの問題提起とは真逆の理論を構想したと言えるだろう。前節で得られた二つの〈変容〉の見方を踏まえると、メジローの理論に見られる〈変容〉は「発達としての教育」の〈変容〉に近いと言える。

3-3．元型イメージ体験の威力と〈変容〉

ボイドとマイヤーズの理論には、メジローの理論にはない自己像が見られた。それは集合的無意識の広がりである。しかしユングの概念に依拠するとしながら、ユングにはない「識別discernment」を強調している（Boyd & Myers 1988：274-280）。

メジローの批判的省察が自我の理性的な働きであるのに対し、ボイドとマイヤーズの「識別discernment」は、強い情動的な反応も伴う理性を超えた体験である。それは「受容（receptivity）」、「認識（recognition）」、「悲嘆（grieving）」というプロセスを辿る。ボイドとマイヤーズは、女子大生メアリーを事例にこれを説明している。ある日彼女は所属する心理学ゼミの男性指導教員に嫌悪と怒りをあらわにするが、これは背後に父親との葛藤を投影する元型的布置が浮上したためだと言う。このことを受入れる段階が「受容」である。次に怒りの原因が自分の無意識にあると「認識」し、このことを乗り越える段階では精神的な喪失を経験する。これが「悲嘆」である。「悲嘆」はおおよそ次のようなプロセスを経るとされる。

第一相　呆然としてパニックに陥る。
第二相　思い悩み、認識を否定する。
第三相　混乱し、絶望に陥る。
第四相　再び冷静さを取り戻し、精神的統合に至る。

ユングの観点は、夢やファンタジーといった、無意識または半意識的な領域での心の活動が、人格の変容に大きな役割を果たすことを示しており、また別のところでは、元型イメージの持つ強烈なヌミノーゼの力に巻き込まれる体験がなければ、本当に無意識からのイメージを知ることにはならないと言っている（Jung 1999：344）。「識別」からは、こうした体験知の重みが感じられない。あまりにも整理され、元型イメージ体験の異様さ、聖なる感情ヌミノーゼの威力が伝わって来ない。このことは、先に挙げたメジローによる分析心理学に対する誤解をも招いているのではないか。

ボイドの変容的学習論をメジローとの対比で論じた藤村好美によれば、変容的学習論は三つに大別できるという。すなわち第一は学習による認識の準拠枠の変容を中心としたメジローの理論、第二は心理学的に人間の意識の変容を論じたボイドの理論、第三は学習を通して社会の変革を見据えたフレイレの理論である（藤村2006：59）。これを参照すれば、本研究の関心に近いものは第二のボイドの理論ということになる。しかしボイドとマイヤーズの変容的学習論は整理され過ぎており、根拠としているユング自身による〈変容〉の理論の豊かさを縮減しているのではないか。このことは第五節の今後の課題において詳述する。

4 「生成としての教育」の在り方

4-1.「生成としての教育」の誕生

前節での分析から、矢野の指摘する教育の二つの次元という観点が、錯綜する変容的学習論の代表的理論の違いを浮き彫りにできることが分かった。自我を強調するメジローの学習論では、自我の統御や支配が到達目標となっていた。「聖なるもの」「異様なもの」との出会いを契機とした〈変容〉を対

象とし、その理解枠組みを探索するという本稿の目的からすると、こうした教育学や学習論には限界がある。この限界を超えたところに、理解枠組みのヒントがあると思われる。

「生成としての教育」の内実を問うためには、「労働の原理」を否定するだけでは充分ではない。しかし労働の原理に支配された社会にあって、これを否定する「生成としての教育」は、「合理的な科学主義を否定する『非合理主義』『神秘主義』であり、理性と労働を根幹に構築された人間の尊厳を否定する『アンチ人間中心主義』であり、万人の平等性を否定する『反民主主義』ということになる。」（矢野2000：43-45）。したがって教育学において「生成としての教育」をめぐる事象は主題化されることはなく、文学・美学・宗教学・文化人類学等で取り上げられて来た。矢野はニーチェの文学的創造による人物ツァラトゥストラをモデルに「生成としての教育」の教師像と教えの在り方を描出していく。

4-2．個人の発生と純粋贈与者としての教師の没落

教育によって社会化される必要のある人間の生物学的特性が「発達としての教育」の出発点であるのに対し、これとは逆に過剰な贈与性を持った教える者の誕生から「生成としての教育」が始まる。

現世放棄の聖者ツァラトゥストラが贈与者として目覚め、共同体に帰還する。彼の教えは「否定の否定」であり、共同体維持のための諸価値を破壊する力を持っている。そのため純粋な贈与者の教えは「学ぶ側の主体的な参入を必要とする賭け」（矢野2000：61）である。互いに教師でも弟子でもない者が出会い、両者の間に教える-学ぶ関係が生起するのは、純粋な贈与者が帯びる至高性に弟子が感応するからであろう。このことは、「発達としての教育」の教師が知識と高額な見返りの交換を基調とする「商人」であることと対比的である。また、「発達としての教育」の教師が授けるのが共同体の制度内で有用な知識であるのに対し、「生成としての教育」の教師は、学ぶ者に対して非-知の体験を生み出す。

「純粋な贈与者」の見返りを求めない純粋贈与は、教える-学ぶ関係に圧倒的な非対称をつくり出し、贈与される者のプライドを傷つけ、屈辱感や羞恥心を生み出す危険がある。しかし同時に、弟子が受け取る返済不能な贈与は、この弟子が将来純粋贈与者としての教師になる動機でもあると考えられるのではないだろうか。

「生成としての教育」の教師の原イメージとしてのツァラトゥストラから、共同体の外部において「否定の否定」「非-知」を生き、共同体へ戻り純粋な贈与者としての教師となる典型例、「生成としての教育」特有の教える-学ぶ関係、教師と弟子の互酬的ではなく循環的な（いわば「恩返し」に対する「恩送り」のような）贈与の関係を見ることができる。

矢野は、教師の原イメージを、個人主義の誕生と普及という歴史的経緯の中に置いている。ツァラトゥストラのような教師によって共同体の外部からもたらされた至高性は、すべての個人が持つとされる「人格の尊厳」として世俗世界に拡がると同時に、世俗化の中で汚染され見分けがつかなくなって

いる。ツァラトゥストラのような古代型教師は、没落することが運命づけられていたのである。

> 教師の至高性の消滅は、近代において明らかになるだろう。世俗外個人から近代的世俗内個人が誕生する。原理上、すべての個人が至高性をもつ近代においては、王や僧侶や教師による至高性の独占はなくなる……こうして、生成としての教育における教える-学ぶ関係では、至高性が脱色され、発達としての教育の教育関係と差異がなくなる。(矢野2000：102)

もともと言語化が困難な「生成としての教育」は、このような歴史的経緯から、明瞭な輪郭を失っている。教師の原イメージを想起することは、「人格の尊厳」の由来を知ることでもあるが、有用性の原理に貫かれた生産消費活動をしなければならない私たちが「生成としての教育」を構想する難しさを思い知らせる。世俗内個人としての私たちには相矛盾する原理が埋め込まれており、それが「発達としての教育」に関わる〈変容〉と「生成としての教育」に関わる〈変容〉を必要とする複雑な存在にしているのである。

4-3. 世界の区切り方を変えるもの

近代以降の時代において、ツァラトゥストラやソクラテスのような最初の教師たちが対話によってもたらしていた非-知へ到る生の技法は、『不思議の国のアリス』や『星の王子さま』等の文学作品に求められていく。「いまだ解釈の枠組みが堅固ではない子どもにとって、純粋贈与者としての教師との出会いは破壊的でさえあることを考えると、子どもを生成の体験へと導くメディアの意義は大きい」(矢野2000：107) と言うのがその理由だが、学校教育の外部でしか実現し得ない教育の原理的テーマについて論じられる中で、突然現実の子どもを対象とした話が出ることはやや唐突な印象を与える。古代型教師の没落以降、擬似的な教師に出会う可能性を考えると、教師の存在に頼らないメディアの可能性は子どもに限定されるものではない。

生成変容をもたらすメディアとして、ダブル・バインド、ノンセンス、パラドックス、アイロニー、ユーモア等が取り上げられ詳述される。これらはすべて、世界の区切り方を変え、それまで有用性の関心で結びついていた自己と世界の関係の全面的・根本的変容をもたらすものである。それは覚醒とも呼ばれる。

> 覚醒の体験とは、至福の充溢のなかでの新たな自己の生まれ変わりと新たな世界の出現の体験であり、世界と自己との関係全体が組み替えられたことを指している。したがって、世界の区切り方が、全面的・根本的に変容することになる。このとき、非-知という危機の瞬間を突破できること自体が、自己の意志や主体的な努力を超えており、しかもなにほどか偶然が作用することから、このような生成は一種の「恩寵」として理解されて来た。(矢野2000：85-86)

生成変容をもたらすメディアと併せて、動物が取り上げられている。動物と出会う体験とは、非言語的な深淵に開かれる体験である。動物間の関係を人間集団のモデルとするトーテミズムのような認識の体系、人間の意識と無意識や自己と世界との関係を統合させる動物の優美さ、畏れを引き起こすとともに魅了する聖なるもの、内奥性を回復させる供犠という側面から、動物と人間の関係が探られる。

> わたしたちのアイデンティティは、動物という他者によって、境界づけられると同時に、境界自体が揺るがせられる。それは「最初の否定」と「否定の否定」が、動物性をめぐって生じているからである。（矢野2000：168-169）

そのような動物を矢野は、「動物という贈与者＝教師」と呼ぶ。

4-4.「生成としての教育」のゆくえ

ここまでの矢野の議論は①生成変容をもたらす教師の原イメージの提示と、近代以降にはそのような教師を期待することが難しいこと、②教師がいなくとも生成変容を可能にするメディアの探究、③教師に替わる贈与者としての動物、という流れになっている。

以上を踏まえて、「生成としての教育」を実現させる「生の技法」の性格が示される。すなわち、予め計画できない、目的や企図にそぐわない、善悪を超えている、方法をもたない、知識や技能ではなく人格的な関わりであり一回性のものである、等である。

「生成としての教育」は「教育目的」や「教育方法」をもたないため、「教育」という言葉を使用することを躊躇するほどであるが、あえて「教育」の意味を拡張することによって、「発達としての教育」「生成としての教育」という相反する二つの次元を併せもったものに変更できる。それは何より「現在の学校教育のなかで実践されている贈与の試みを、支援することができる」という理由からであると言う。

> 文学や芸術のように、人間が作りだしてきたメディアのなかに、生成を生みだすものが存在している。このことが生成としての教育の学校という場での可能性であるように思われる。教室のなかで、教科書のなかで、これらはひそやかに生成を作りだすべく機を窺っているのである（……）原理的にはすべての教科において、発達としての教師を超えて、生成にむけてすすむ教師になることもできるのである。（矢野2000：184）

教育目的や方法を否定する「生成としての教育」は、学校システムとは原理的に相容れないものではなかったか。「『教育』という言葉のなかに、発達としての教育には組み込むことのできない、生成としての教育の可能性を示すことができればよいのだ」（矢野2000：100）と述べる一方で、①→②→③という流れは、「生成としての教育」の学校における実践例として豚を殺して

食べる授業実践の事例紹介に至る。②メディアとしての文学、③モチーフとしての動物を準備すれば、教師次第で「生成としての教育」は学校システム内でも可能であるという提言であるが、「子どもたち」と集合名詞化されることで、その場その人との一回性の出来事という性格が抜け落ち、技術的に繰り返し再現可能なものとの印象を与える。朝から食事をさせず腹ぺこにさせることや保護者の説得、観察や作文によって対象から距離をとらせる等の教師側の周到な準備は優れた授業デザインであるが、「子どもたち」に特定の体験を「させる」ものとなっている。子どもたちの授業参加を自由選択にするという配慮を加えたとしても、「学ぶ側の主体的な参入を必要とする賭け」（矢野2000：61）は同調圧力の高い学校システム内では制度上難しいのではないか。ニワトリ役とそれを殺して食べる役に分かれ劇で再現させる実践や、豚を解体してソーセージにして食べるという実践からトーテム的思考や供犠の実現を見ることも可能かもしれないが、それは家畜文化における「発達としての教育」の発想法とどの程度の距離が担保されているのであろうか。学校教育に存する「生成としての教育」の可能性を指摘する矢野の提言には意義が認められるが、現行の学校システムを前提とするならば、上述のような疑問は避けられない[4]。

4-5. さらなる展開の余地

矢野の議論が学校教育への提言に収束したとしても、示された「生成としての教育」の可能性が減滅したわけではない。「古代型の教師の向こう側には、無数の呪術師や宗教的修行者がいるのだが、彼らとの境界線でわたしたちはたちどまらなければならない」（矢野2000：100）と言って矢野は探究を止めてしまうが、学校教育への提言ではなく、特異事例が示すものを充分に理解しようとする本研究はむしろここから先を探究していかなければならない[5]。「生成としての教育」の未開拓エリアへの展開可能性をピックアップしておきたい。

「生成としての教育」は、その起源が教師の誕生から説き起こされるように、もっぱら教師の側から論じられている。生の技法も教える側からの働きかけとしてあった。これは「教育」という事象の発生としては優れた説明だが、〈変容〉そのものの起源や構造についての説明ではないことに注意が必要である。生の技法がもたらす既存の認識枠組みの破壊と再構築だけだとメジローのパースペクティブ変容と変わらなくなってしまうし、教師の誕生や生の技法といった教師側からの働きかけからの説明だけでは、「どのように〈変容〉を起こせるのか」という行き方になり、個人がどうして〈変容〉を起こすのかが見えなくなってしまう。教師側からの働きかけがあってもなくても条件が揃えば〈変容〉は起こるし、それは個人に内在するものに依るのではないだろうか[6]。矢野は「分断されていた意識と無意識とのあいだに、見えない力がはたらき、連続性と全体性とを回復する。」（矢野2000:160）と指摘しており、それは明らかに個人の中で起こることであるが、それがどのように起こっていくのかを追究はしていない。矢野の提示したものをさらに拡充する余地があるとすれば、それは学習者＝個人に埋め込まれている〈変容〉を引き起こ

►4 カナダのカルガリー市教育委員会は、芸術の学びはその時、その場所で、その人々との間で、一回性のものとして成立するため、教育目標を立てることは出来ないとする「Contingent Curriculumなりゆきカリキュラム（筆者の意訳）」（*Arts Education*, Calgary Board of Education Curriculum Prototyping Consortium, January, 2015.）を提唱している。学校システム自体を根幹から組み替え、「生成としての教育」に通じるカリキュラムを創出する動きは海外ではすでに始まっている。

►5 20世紀初頭の南スイスに存在した「真理の山」を代表として、世に埋もれた隠者や現世放棄者が著名な芸術家に与えた影響についての研究が進んでいる。2015年6月にフランクフルトのSchirn Kunsthalleで開かれた展覧会*Artists and Prophets. A Secret History of Modern Art 1872-1972*は近年の研究がまとめられた重要な展覧会であった。

►6 ユングの『死者への七つの語らい』に示された「プレローマ」という力と衝撃だけの世界と「クレアトゥーラ」という伝達と組織の世界を引き合いに出してベイトソンは、「石を蹴れば、相手はこちらの『蹴り』から得たエネルギーで飛んでいくわけですが、犬を蹴った場合、犬自身の代謝から引き出されるエネルギーが、相手を動かすことになります」（Bateson 2000：637-638）と述べている。同様に、〈変容〉を理解するためには、生の技法等による刺激をきっかけとして学習者＝有機体が自身のどのようなエネルギーとシステムによって〈変容〉するかを考えなければならない。

すシステムの解明にあるのではないだろうか。意識と無意識の統合とはベイトソンの優美の考え（Bateson 2000：198-231）から引き出された言であるが、そのベイトソンは自分の仕事はユングが『死者への七つの語らい』で示した「クレアトゥーラ」の世界、すなわち精神として見た世界なのだと繰り返しユングに言及している（Bateson 2000：436, 604-605, 636-637；Bateson 1979=2001：8, 130）。

以上から、生成としての〈変容〉が起こることを理解するには、ベイトソンやユングにまで遡って理解枠組みの構築を目指し、芸術がこれを良くするのであれば、その理由、その実態について考察する必要があると考えられる[7]。

►7　芸術の本質と〈変容〉の関係と合わせて、芸術家に代表される創造性の体験と〈変容〉の関係も、理論的枠組みに必要な視点である。「時代の教師としての芸術家」（Jung 1996：46）、「創造の病」（H. F. Ellenberger 1968=1999：142-161）等を検討したい。

5　まとめと今後の課題

5-1．教育学と学習論の限界

これまでの議論を踏まえ、「聖なるもの」「異様なもの」との出会いによる〈変容〉を理解するための理論的枠組みを構築するための見通しを、以下に述べていく。

第三節では、これまでの議論から、従来の教育や学習という括りでは、〈変容〉の異様さは縮減されてしまうことが分かった。自我を強調する学習論では、自我の統御や支配が到達目標となっていた。自我を超えた「聖なるもの」「異様なもの」との出会いを契機とした〈変容〉を対象とし、その理解枠組みを探索するという本稿の目的からすると、こうした教育学や学習論には限界がある。

この限界が何かを整理しておきたい。「発達としての教育」と労働の原理は、私たちの視野を「発達」や「社会化」に限定してしまう。到達目標を掲げ、漸次的に自己拡大していくようなモデルには発達の原理が埋め込まれているため、これに嵌らないものは異質性として排除されてしまうのである。以上から、「労働＝発達の原理」と自我による統御と支配の自己像が、〈変容〉の異質性を排除する限界となっていることが分かる。

この限界を超えたところに、理解枠組みのヒントがあると思われる。それは、メジローの変容的学習論が包摂しなかったベイトソンの想定する個体を含むシステム全体＝〈智〉や、ボイドの学習論が反映していないユングの〈変容〉理論の豊かさに求められるのかもしれない。

5-2.「生成としての教育」の展開可能性

第四節では、矢野が示す「生成としての教育」の教師と生の技法の性格を確認した。ノンセンス文学等のメディアや動物といったモチーフも、世界の認識の区切り方を変える生の技法たりうるという。しかしそれは教師側の働きかけに偏り学校教育への支援という形で収束していた。「生成としての教育」をめぐる事象を教育学の主題とした意義は大きいが、研究の余地が残されて

いる。「生成としての教育」の可能性をさらに追求するには、矢野が立ち止まった地点の先に踏み込み、〈変容〉を起こす人間の心の構造それ自体を探究することが必要であると考えられる。

5-3. 「聖なるもの」「異様なもの」との出会いによる〈変容〉

したがって、〈変容〉の異質性を排除しない理解枠組みは、「労働＝発達の原理」を否定するものであり、自我による統御と支配を超える自己像を備えていなければならない。そのような自己像は、自我のコントロールを超えるもの、すなわち聖なるもの、異様なものとどのような関係にあるのかが示されなければならない。

私たちの〈変容〉体験の異質性はどこからやってくるのだろうか。本論で取り上げた論者が依拠する思想家にそのヒントを求めることが出来そうである。バタイユの理論では、労働の誕生による〈変容〉と芸術の誕生による〈変容〉という互いに対立する〈変容〉は、人類史的な背景を持ち、自我や個体の経験を超える何かである。ユングの〈変容〉の理論は、個体が学習したのではない、生得的な、系統発生的な基盤に関わるものである。この意味で、ユングの〈変容〉は個体のみならずヒトという種をも超えた射程を持っていると考えられる（Jung 1999：332-333）。これはベイトソンが哺乳類を対象としたコミュニケーション理論を展開したのと似ている（Bateson 2000：486-503）。共通しているのは、個体が学習によって得る後天的な学びよりも遥かに深い層から、異様さ、聖なる感情が浮上してくるということである。

5-4. 今後の課題

以上から、〈変容〉の異様さを捉える新しい眼は、個体の経験を超えるものとの関係で自己像を見ることが出来なければならない。そのために必要な観点を以下にスケッチしておく。

ユングによれば、意識と無意識を満たしているものはそれぞれ、コンプレックスと元型である。集合的無意識は、人類が系統発生的に心に生じさせているものであって、生得的なものであり、個体が学習して身につけるものではない。それは意識の発生よりも古い本能や祖先の経験の集積体である。

元型は本能を導くパターンであり、本能行動は必ずイメージに先導される。そのイメージはア・プリオリに生物に備わっている。このことをユングは具体例を挙げて次のように説明している。

> 本能は決まった特性をもったイメージでつねに満たされている。葉切り蟻の本能には、アリ、木、葉、切ること、運ぶこと、キノコの庭のイメージが詰まっている。これらの要件のひとつでも欠けると、本能は働かない。なぜなら本能は全体の配置図すなわちイメージがないと、まったく存在できないからである。そのようなイメージとはア・プリオリな型である。このイメージはあらゆる行動に先立ってアリが生まれながらに持っているものである。（……）同じことは人間にも当てはまる。つまり人間はア・

> プリオリな本能の型を自らのうちに持っており、人間が本能行動を取るときには、その型が行動の引き金となり基礎となる。生物としての人間は『種としての人間』として振舞っているだけであり、『振舞いのパターン』を満たしているにすぎない。（Jung 1999：331-333）

昆虫から人間にいたる連続性の中で、本能を導く「振舞いのパターンpattern of behavior」が捉えられている。ベイトソンの「結びあわせるパターンpattern that connects」が有機体や環境との繋がりを外部から観察しているのに対し、ユングでは、種を超えて働く型（パターン）が、有機体内部でどのように作動し行動を導いているかが描出されていることに注目したい。

元型は形式であるのみならず、その内容でもある。本能の側から元型を通して有機体への影響がある。元型につきものの激しい情動であり、ヌミノーゼもそのひとつである。この激烈なエネルギーも本能からやってくると考えられる。

> 元型はイメージそのものであるばかりでなく、元型的イメージがヌミノースな性質、魅了する力をもっていることからもわかるように、同時に駆動力でもある（Jung 1999：344）

禁止と侵犯から「聖なるもの」という感情が生まれたとするバタイユの説明では、禁止される以前はなんの畏れも惹起しなかったことになってしまう。ユングの示したヌミノーゼは文化的というよりもヒト以前の動物段階に由来するものなのではないか。鳥の雛が猛禽類の影を恐れるように、遺伝的・生得的な根拠を持つと考えられる。なぜなら、元型が系統発生的な由来を持つなら、その出現に際しての我々の反応もまた古い起源を持つと考えるのが自然である。供犠による事物性の破壊により内奥性をとりもどすというような手続きを経なくとも、生得的な連続性はある。むしろこうした儀礼を内側から突き動かす衝動とイメージのパターンが内在していることが重要であろう。

このことは、ベイトソンが、夢を隠喩によって関係だけを指示するもので、関係の項目には特段の意味はないとしていることをも再考させる。元型がイメージのパターンであり、本能を導く特定のイメージを伴うとすれば、関係の項目は何でもよいのではなく、それ自体が有機体の行動を促すパワーがあると考える必要があるのではないか。

元型的イメージがあるように元型的ストーリーがある。人格として表されるイメージとしての元型とは異なる「変容元型」があり、「これらはそのときどきの変容の仕方を象徴している」（Jung 1999：72）という。個性化過程の元型と言ってもいい。それは意識がパターンとしての元型に出会う出会い方の中で生まれてくる。ここに意識と無意識の葛藤の人類共通のパターンがある。このことは神話や伝承に共通のものが見られることからも明らかである。

E.ノイマン（E. Neumann）によれば、意識の発達の段階ごとに新しい元型が現れるという。これは元型が階層をなしているということだろうか。そうだとすると、「変容元型」は元型の階層をまたぐ元型ということになり、ベイ

トソンの指摘していた複数の階型を行き来する横の階型の存在との類似性を指摘できる。このような階型は芸術として現れる。ベイトソンは優美（グレイス）は意識と無意識の統合にあり、芸術がこれをよくするという。

ユングとベイトソンの理論は、次のような点で対照できそうである。

・個性化に対して学習Ⅲ
・元型に対して遺伝子の表現型
・振舞いのパターンに対して結び合わせるパターン
・マンダラに対して〈智〉
・意識と無意識に対して個体の経験と遺伝
・変容元型に対して階型をまたぐ横の階型＝芸術

この対照により、異様さを孕む〈変容〉を特徴づけている、背景にあって作動しているものを掴むことが出来そうである。系統発生レベルのマトリックスを想定することで、特異事例の理解枠組みを充分に大きくすることができる。さらに、本研究はサンプルの少ない特異事例の研究であるから、発生因の構造的把握により研究成果の汎用性も期待できることになる。

参考文献

赤尾勝己（2004）『生涯学習理論を学ぶ人のために』，世界思想社

H.F.エランベルジェ，中井久夫訳（1999）「創造の病という概念」，『エランベルジェ著作集2』，みすず書房

小松佳代子（2018）『美術教育の可能性　作品制作と芸術的省察』，勁草書房

V.W.ターナー，富倉光雄訳（1976）『儀礼の過程』，思索社

G.バタイユ，出口裕弘訳（1975）『ラスコーの壁画』，二見書房

藤村好美（2006）「ロバート・D・ボイドの変容的学習理論に関する一考察　―変容のプロセスにおけるGrief（悲嘆）のもつ意味を中心に―」，『広島大学大学院教育学研究科紀要』，第55号

J.メジロー, 金澤睦／三輪健二監訳（2012）『おとなの学びと変容―変容的学習とは何か』，鳳書房

安川由貴子（2009）「認識の変容にかかわる学習論の考察：J.メジローの変容的学習論からG.ベイトソンを読む」，『京都大学生涯教育学・図書館情報学研究』，8：11-28

矢野智司（1996）『ソクラテスのダブルバインド』，世織書房

矢野智司（2000）『自己変容という物語　生成・贈与・教育』，金子書房

矢野智司（2009）「限界の教育学に向けて―不可能生と可能性とを横断する銀河鉄道」，矢野智司＋今井康雄＋秋田喜代美＋佐藤学＋広田照幸編，『変貌する教育学』，世織書房

湯浅博雄（1997）『現代思想の冒険者たち　第11巻　バタイユ―消尽』，講談社

C.G.ユング，松代洋一訳（1996）『創造する無意識』，平凡社ライブラリー

C.G.ユング，林道義訳（1999）『元型論』，紀伊国屋書店

Bateson, G. (1979). ***Mind and nature: A necessary unity*** (Vol. 255). New York: Bantam Books.（＝G.ベイトソン，佐藤良明訳（2001）．精神と自然―生きた世界の認識論―改訂版．）

Bateson, G. (2000). ***Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology***. University of Chicago Press.（＝G.ベイトソン，佐藤良明訳（2000）『精神の生態学』，新思想社，）

Boyd, R. D., & Myers, J. G. (1988). ***Transformative education***. International journal of lifelong education, 7(4), 261-284.

（平成30年10月29日受理、平成31年2月22日採択）